

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação de Adultos e Desenvolvimento Local

O Contributo das Aprendizagens Informais para a Literacia dos Adultos

2011

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação de Adultos e Desenvolvimento Local

O Contributo das Aprendizagens Informais para a Literacia dos Adultos

Liliana Catarina Lopes Rodrigues

Relatório Final de Projecto de Investigação-Acção para a obtenção do grau de Mestre em Educação de Adultos e Desenvolvimento Local, orientado pela Professora Doutora Lucília Salgado, apresentado à Escola Superior de Educação de Coimbra, Departamento de Educação, em 2011

Outubro de 2011

Agradecimentos

Este espaço é dedicado àqueles que directa ou indirectamente contribuíram preciosamente para o desenvolvimento deste trabalho.

À minha orientadora, Professora Doutora Lucília Salgado, pela disponibilidade, pelas sugestões e partilha de conhecimentos e experiências.

À Coordenação e Direcção da ADEIMA, particularmente do Centro Novas Oportunidades, pela disponibilidade e colaboração sempre que solicitada.

Aos adultos que participaram no estudo, pelo tempo dispensado, pelo interesse e simpatia demonstrados.

À Margarida, por ter embarcado comigo neste desafio, pelo apoio e incentivo ao longo das inúmeras horas de viagem.

À minha família, em especial aos meus pais e irmã, por terem sempre acreditado que era possível e pelo incentivo em todas as horas.

Ao Jorge, pelo amor e apoio sempre manifestados e pela compreensão pelas ausências a que o desenvolvimento deste trabalho obrigou.

Este foi um trabalho individual, muitas vezes solitário, mas sem a ajuda e o apoio de todos não teria sido possível.

O contributo das aprendizagens informais para a literacia dos adultos

Resumo: Este estudo procura aferir se uma participação mais frequente e assídua em actividades e experiências ocorridas em contextos de aprendizagem não formal e informal potenciam o desenvolvimento de competências de literacia.

Os níveis de escolaridade da população portuguesa são baixos e, por isso, nem sempre acompanham as evoluções tecnológicas, sociais e científicas, tendo comprometido o desenvolvimento económico e social do país ao longo do século XX.

As competências de literacia estão fortemente relacionadas com os níveis de escolaridade. A população portuguesa é marcada pelo abandono escolar precoce. No entanto, verifica-se que há adultos que evidenciam competências de literacia mais favoráveis, uma vez que nas suas práticas quotidianas procuram experiências fora dos seus contextos profissionais que potenciam a aprendizagem e o seu desenvolvimento.

Palavras-chave: literacia, aprendizagens informais, aprendizagens não formais, educação de adultos

Abstract: This study aims to assess whether a more frequent participation in activities and experiences that occurred in the context of non-formal learning and informal potentiate the development of literacy skills.

The education levels of the Portuguese population are low and therefore don't always follow the technological, social and scientific evolution, which compromise the economic and social development of the country throughout the twentieth century.

Literacy skills are strongly related to school levels. The Portuguese population is marked by early school abandon. However that are adults that show higher levels of literacy skills while in their daily life they look for other experiences, out of their professional context, that enhances learning and its development.

Keywords: literacy, informal learning, non-formal learning, adult education

Sumário

1. Introdução	1
Parte I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	7
1. Sociedade da Informação e do Conhecimento	9
2. Aprendizagem ao Longo da Vida	15
3. Aprendizagem formal, não formal e informal	21
4. Literacia	29
Parte II – PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO	35
1. Objectivos	39
2. Contexto	41
3. Metodologia	47
4. Instrumentos	55
5. Análise e discussão de casos	75
5.1. Caracterização sociodemográfica	75
5.2. Apresentação de resultados	77
Parte III – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	85
BIBLIOGRAFIA	91
ANEXOS	97

Abreviaturas

ADEIMA – Associação para o Desenvolvimento Integrado de Matosinhos

CNO – Centro Novas Oportunidades

PRA – Portefólio Reflexivo de Aprendizagens

Quadros

1. Alunos matriculados em modalidades de educação/formação orientadas para adultos, 2009/2010
2. Matriz de registo das respostas dos adultos
3. Matriz de registo das actividades quotidianas dos adultos

Gráficos

1. Alunos matriculados em modalidades de educação/formação orientadas para adultos em 2009/2010
2. Escolaridade frequentada pelos adultos
3. Níveis de literacia dos adultos
4. Níveis de literacia dos adultos segundo o sexo
5. Resultados de respostas correctas por nível e dimensão de literacia
6. Resultados totais de respostas
7. Actividades quotidianas dos adultos

INTRODUÇÃO

O mundo tem assistido a uma constante transformação em vários domínios da vida económica, política, cultural e social que exige que os cidadãos tenham de se adaptar ao mesmo ritmo. Os hábitos têm mudado, os modos de vida são diferentes, as exigências são maiores. Não se trata de transformações com implicações somente ao nível da vida dos outros, mas antes influenciam a vida do cidadão comum, do indivíduo. O acesso cada vez mais generalizado à informação e ao conhecimento tem levado, consequentemente, a que os processos de comunicação sejam cada vez mais universais, a que haja cada vez mais, e mais rapidamente, transmissão de informação e de ideias.

Se, por um lado, é solicitado ao indivíduo que acompanhe o ritmo das mudanças, por outro lado, é-lhe dada a oportunidade de as acompanhar, actualizando-se, formando-se e desenvolvendo-se. Está à disposição dos indivíduos uma panóplia vasta de recursos que lhe permitem adquirir novas competências e desenvolver outras, mas é essencial que saibam tirar partido dessas ferramentas e as apliquem no quotidiano nos vários contextos de vida em que se movimentam.

As evoluções no domínio da informática têm proporcionado ao mundo transformações no quotidiano das populações, no que diz respeito às empresas e ao emprego, às instituições e à interacção com as mesmas, à vida privada e sua gestão, aos modos de vida em termos gerais. As ofertas surgem em contextos formais, não-formais e informais de aprendizagem, sendo os dois últimos menos considerados e valorizados como contextos importantes de aquisição e renovação de competências.

O desenvolvimento das competências de literacia potencia o desenvolvimento da empregabilidade e da cidadania activa. O presente

estudo procura aferir se uma participação mais frequente e assídua em actividades e experiências ocorridas em contextos categorizados como de aprendizagem não formal e informal potenciam o desenvolvimento de competências de literacia.

A primeira parte deste trabalho é dedicada ao enquadramento teórico do estudo, feito em quatro capítulos que abordarão conceitos e teorias relacionados com a aprendizagem ao longo da vida em geral e a literacia em particular.

Assim, no primeiro capítulo, *Sociedade da Informação e do Conhecimento*, partindo da análise da obra *A Terceira Onda*, de Alvin Toffler (1980), far-se-á uma abordagem à evolução das sociedades actuais, fortemente influenciada pelo desenvolvimento tecnológico, científico e social. Os indivíduos, estando inseridos em comunidades, deverão acompanhar a evolução, responder às suas exigências, saber adaptar-se e interpretar a informação que cada vez mais e mais abundantemente os assalta.

O segundo capítulo é dedicado à *Aprendizagem ao Longo da Vida*, partindo da exploração do *Memorando sobre a Aprendizagem ao longo da Vida*, publicado no ano 2000 pela Comissão das Comunidades Europeias. É dada importância à ideia de que é imprescindível que os indivíduos tenham acesso e saibam procurar e interpretar informação que os capacite de responder às exigências do mundo actual. A informação e os conhecimentos podem ser transmitidos em contextos formais de aprendizagem, mas também são de valorizar os contextos não formais e informais.

No terceiro capítulo, *Aprendizagens formal, não formal e informal*, são apresentadas definições de aprendizagem formal, não formal e informal e a importância de se considerar a sua complementaridade para um bem-sucedido processo de desenvolvimento e aquisição de competências, na sociedade actual, assim como dos seus efeitos no desenvolvimento do indivíduo e do exercício da cidadania activa. Ainda neste capítulo, é abordado o destaque que a nível internacional e nacional tem sido dado à educação e formação de adultos, assim como o investimento que Portugal tem feito nos últimos anos neste campo, desde os anos 70 até à actualidade.

No quarto capítulo, *Literacia*, são apresentados dados que revelam a realidade portuguesa relativamente às competências de literacia da população adulta. Procurou-se projectar os efeitos positivos do investimento mais acentuado na educação e na aprendizagem ao longo da vida nas economias, nas sociedades, assim como nos indivíduos.

A segunda parte deste trabalho é dedicada ao estudo efectuado com o objectivo de compreender a relação entre as experiências e aprendizagens ocorridas em contexto informal e não formal e o desenvolvimento de competências de literacia dos adultos.

Deste modo, e já exposto o objectivo, torna-se pertinente apresentar o contexto em que foi desenvolvido e a metodologia adoptada. Tratando-se de um estudo sobre literacia, foram criadas tarefas, tendo em conta as dimensões prosa, documental e quantitativo e quatro níveis de complexidade das competências. No último capítulo da segunda parte serão apresentados os resultados do estudo efectuado.

O trabalho conta ainda com uma terceira parte que contemplará as conclusões do estudo e as recomendações.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Sociedade da Informação e do Conhecimento

Sociedade da informação, informacional ou em rede, são conceitos que pretendem dar conta do modo como as tecnologias da informação e da comunicação têm vindo a afectar não apenas os processos produtivos, mas também as relações sociais e os padrões culturais” (Ávila, 2005, p. 20).

A evolução dos meios de comunicação, sobretudo televisão e internet, e o seu acesso generalizado, a sua “democratização”, têm levado o mundo a dar-se a conhecer. A facilidade com que hoje se divulgam e recebem bens culturais e artísticos tem contribuído, por um lado, para o enriquecimento cultural individual e, por outro lado, para um processo de aculturação por parte das sociedades emergentes. De facto, em poucas décadas, viver sem estes avanços tecnológicos tornou-se inimaginável, a mediatização dos acontecimentos transformou o quotidiano das sociedades, alterando hábitos perceptivos e o acesso à informação e ao conhecimento. É incomparavelmente mais fácil aceder hoje em dia a qualquer informação do que era há poucos anos, seja em que suporte for.

As sociedades são cada vez mais conhecedoras e exigentes. A informação chega em cada vez mais em maior quantidade e frequência aos indivíduos por canais também muito diversificados. Do cidadão é esperado que interprete correctamente a informação que recebe e que a transforme em conhecimento. Dada a volatilidade do mercado de trabalho e das economias, é fundamental que os cidadãos saibam aplicar e desenvolver as suas competências de modo a poderem adaptar-se. No entanto, é essencial que se conciliem interesses e se concretizem planos de estratégia eficazes entre as esferas pública e privada, entre o Estado e as comunidades locais para aproximar a aprendizagem dos cidadãos e se

diminuam as desigualdades de acesso a oportunidades de desenvolvimento.

Neste tipo de mundo social, informações, competências e conhecimentos actualizados assumem, pois, importância decisiva. (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, p.8).

Vive-se numa era em que as transformações são visíveis e evidentes. O século XX foi profícuo em transformações económicas, sociais e políticas, sempre acompanhadas por transformações e evoluções científicas e tecnológicas fundamentais e decisivas para a construção de novos modelos de sociedade e do seu funcionamento. Estas transformações e evoluções influenciam a vida das pessoas em todos os aspectos da sua vida. As trocas comerciais, as viagens e a comunicação globalizada promovem o desenvolvimento cultural das pessoas, trazem novos conhecimentos, abrem horizontes a pessoas e empresas.

Se, por um lado, o desenvolvimento e a abertura de fronteiras impulsionam mais oportunidades, facilitam as mobilidades, a aquisição de novas ferramentas e competências, por outro, implicam mais responsabilidade ao indivíduo. Há mais informação disponível à qual se espera que o indivíduo aceda, saiba interpretar e domine.

Os indivíduos são chamados a intervir, a participar, a adaptarem-se às constantes mutações, a exercer uma cidadania activa. Se é certo que a sociedade exige cada vez mais dos cidadãos, também é certo que os cidadãos estão mais informados e, por isso, mais exigentes em relação à sociedade que os rege. A globalização constituirá causa e consequência

destas transformações. Há mais oportunidades, mas a concorrência é-lhe proporcional.

Alvin Toffler na sua obra intitulada *A Terceira Onda*, publicada em 1980, aborda as transformações e evoluções da sociedade. A onda é a metáfora da sociedade que flui e que não avança numa só direcção

mas que apresenta fluxos e refluxos contínuos, tal como a água do mar, em seus aspectos superficiais e profundos de dinamização (Mrech, 2008).

Toffler divide a evolução da sociedade em três “ondas”. A primeira onda aconteceu do início dos tempos até finais do século XVII, predominando essencialmente uma sociedade agrícola. A riqueza vinha da terra e era proporcional à sua extensão (os recursos naturais eram a fonte de riqueza), as pessoas consumiam o que produziam; as ordens religiosas constituíam centros de poder e a cultura e a informação eram transmitidas oralmente e através de manuscritos.

A segunda onda diz respeito ao período da Revolução Industrial. Produzia-se cada vez mais em série, as pessoas começaram a abandonar os campos para procurar melhorar as suas condições de vida nas indústrias das cidades. O capital e as máquinas representavam os centros de poder, sendo a cultura e a informação difundidas através da imprensa, dos livros.

A terceira onda refere-se ao que é vivido nos países industrializados. É a era do conhecimento e das tecnologias da informação. As actividades que se desenvolvem prendem-se com a geração de conhecimento. As tecnologias de informação constituem os centros de poder que se podem rentabilizar através de interacções, parcerias, contactos. A internet é cada

vez mais a fonte de informação por excelência, tornando o conhecimento e a informação factores predominantes e essenciais na sociedade desta era.

Na sociedade do conhecimento, os dados são pesquisados, recolhidos, armazenados e depois de tratados geram informações que, interpretadas e inter-relacionadas, por sua vez, geram conhecimentos que permitem a tomada de decisões que resultam em acções e resultados para o desenvolvimento, a evolução, a mudança.

Numa era em que os computadores e a internet se revelam tão importantes enquanto meios de transmissão de informação e conhecimento, são exigidas novas habilitações e competências ao indivíduo, exige-se que seja capaz de aprofundar as muitas informações que recebe, que as descodifique. A informação surge contínua e abundantemente e é necessário saber seleccionar, interpretar, agrupar e reordenar para a transformar em conhecimento e competência.

Nesta era da informação e do conhecimento, constituem-se de enorme importância as informações, as competências e os conhecimentos actualizados. Conforme o Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida,

Os próprios indivíduos são os actores principais da sociedade do conhecimento. Acima de tudo, o que conta é a capacidade humana de criar conhecimento e de o usar eficaz e inteligentemente, em contextos de mutação contínua (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, p.8).

Uma sociedade com recursos humanos qualificados terá mecanismos de desenvolvimento mais sólidos e eficazes, uma vez que a qualidade dos

recursos humanos é o factor principal subjacente à invenção e difusão da tecnologia. Por isso, são considerados fundamentais para o desenvolvimento, a competitividade e a melhoria das condições de empregabilidade e de adaptabilidade, o acesso à informação e conhecimentos actualizados.

Na verdade, o sistema de ciência e tecnologia desempenha um papel fundamental no estímulo à criatividade, ao uso do conhecimento, à inovação, à modernização, à actualização contínua, ao desenvolvimento de atitudes empreendedoras, à internacionalização, à adopção de procedimentos sistemáticos de avaliação, ao reforço da cultura científica e tecnológica (Magalhães & Rodrigues, 2000)

Para desenvolver esta capacidade de gerar conhecimento, as pessoas têm de se interessar pela sua vida, pelo que lhes acontece e envolve, de modo a tornarem-se cidadãos activos e participativos nas comunidades em que estão inseridos.

2. Aprendizagem ao Longo da Vida

Apesar de a educação de adultos não ser um facto recente, tem-se-lhe dado uma importância crescente nas últimas décadas. É depois da Segunda Guerra Mundial que se verifica um maior impulso da educação de adultos através de conferências mundiais, das quais resultaram reflexões determinantes para a evolução da educação de adultos. Foi na Conferência Geral de Nairobi, em 1979, que surgiu a definição clássica do que deve ser a educação de adultos:

A expressão educação de adultos denota o corpo total dos processos educativos organizados, sejam quais forem os conteúdo, nível, método, porque são formais ou informais e porque prolongam ou substituem a educação inicial em escolas, institutos e universidades, assim como uma aprendizagem mediante a qual as pessoas, consideradas adultas pela sociedade a que pertencem, desenvolvem as capacidades ou comportamentos, na dupla perspectiva do desenvolvimento pessoal pleno e da participação no desenvolvimento social, económico e cultural independente e equilibrado (Osorio, 1994, p. 236).

Deste ponto de vista, a educação de adultos é um processo organizado, mas que não exclui as iniciativas de carácter não formal ou informal. Além disso, ao falar de “aprendizagem” remete para uma dimensão de continuidade, de aumento de competências e capacidades, promovendo o desenvolvimento e o enriquecimento pessoal e a participação cívica.

Antes da Conferência de Nairobi, depois da Segunda Guerra Mundial, em 1949, realizou-se a Conferência de Helsingor,

com a intenção de fazer a educação de adultos um serviço para a paz e a instauração de uma civilização mais completa e humana (Osorio, 1994, p. 236).

O período pós-guerra em que se vivia era propício à promoção do desenvolvimento, da liberdade, da (re)construção de condições de vida favoráveis ao desenvolvimento da sociedade. Em 1985 a Quarta Conferência de Paris propõe fazer

da educação de adultos um projecto distributivo que tenta coordenar a educação formal e o mundo do trabalho para conseguir, ao mesmo tempo, uma «alfabetização funcional» (...) e uma «alfabetização social» que implica não só o domínio da escrita, mas também o caminho de integração e participação das pessoas no respectivo ambiente cultural, social e político (Osorio, 1994, p. 236).

Deste modo, procura-se que o adulto adquira competências e conhecimentos que lhe sejam úteis no seu dia-a-dia pessoal e profissional, mas que também os aplique e desenvolva no meio onde vive. Decorrente da Conferência de Paris, a educação de adultos deve promover a alfabetização, a redução de desigualdades resultantes das debilidades do sistema educativo (formal), o aperfeiçoamento e orientação profissionais, assim como a participação cívica activa, sempre de acordo com as necessidades das comunidades, dos países (Osorio, 1994).

A proclamação do ano de 1990 como Ano Internacional da Alfabetização e a publicação do *Livro Branco sobre a Educação e a Formação – Ensinar e Aprender, Rumo à Sociedade Cognitiva* (Comissão das Comunidades Europeias, 1995), revelam a importância que a educação e formação ao longo da vida têm para a sociedade actual, pois são considerados factores de progresso, tendo um papel central para a competitividade e o crescimento (Cresson, 1996).

O desafio lançado às políticas da educação e da formação é de assegurar a todos os indivíduos um acesso permanente à formação: isto, num contexto marcado por um desemprego importante e por uma transformação profunda do meio económico e social, que tornam particularmente complexa a aplicação destas políticas (Cresson, 1996, p.9).

Seguindo as orientações estabelecidas no Livro Branco, e com o objectivo de promover o debate sobre a educação e formação ao longo da vida, o ano de 1996 foi designado pelo Conselho de Ministros e o Parlamento Europeu o Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida, demonstrando como é consensual a necessidade de investimento na acção educativa. Estas iniciativas visam

sensibilizar os europeus para os choques fundamentais suscitados pela sociedade da informação, a mundialização, os progressos da civilização científica e técnica e a resposta que a educação e a formação podem dar para responder a este desafio (Cresson, 1996, p.9).

Para fazer face às exigências e desafios que a sociedade lança aos indivíduos constantemente, à contínua transmissão e disponibilização de informação e conhecimento e às rápidas mudanças a que se assiste, os indivíduos vêm-se obrigados a desenvolver mecanismos e processos de aprendizagem ao longo da sua vida imprescindíveis para dar resposta, tirar partido das oportunidades e acompanhar as mudanças com que se vão confrontando em vários domínios da sua vida, nomeadamente o emprego, mesmo tendo em conta que a inclusão social ultrapassa questões de emprego (Conselho Europeu Extraordinário sobre o Emprego, 1997).

Desde 1998, as Orientações para o Emprego têm vindo a salientar a importância da aprendizagem ao longo da vida no domínio do emprego (...). O

Parlamento Europeu subscrive com veemência a ideia de que a aprendizagem ao longo da vida é fundamental para assegurar a inserção social e concretizar a igualdade de oportunidades (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, p. 7).

Em 1997 foi lançada a Estratégia Europeia de Emprego, que visa estabelecer processos de acompanhamento e informação para todos os Estados-Membros, tendo como base a empregabilidade, o espírito empresarial, a adaptabilidade e a igualdade de oportunidades. Neste âmbito, surgiu uma definição de aprendizagem ao longo da vida que o Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida refere. Assim, a aprendizagem ao longo da vida é

toda e qualquer actividade de aprendizagem, com um objectivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, p. 3)

Pode-se considerar que a aprendizagem ao longo da vida comporta todo o processo de aquisição de conhecimentos do princípio ao fim da vida de um modo contínuo e ininterrupto. No entanto, é necessário que haja condições para que os processos de aprendizagem se concretizem. Se, por um lado, a motivação individual para aprender é fundamental, a disponibilização de oportunidades de aprendizagem não é menos importante. Os indivíduos idealmente deverão traçar o seu percurso de aprendizagem, escolher as condições e os contextos em que a aprendizagem poderá acontecer.

Concluindo, o Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida encerra em si seis mensagens-chave que orientam as práticas e a definição de estratégias de aprendizagem ao longo da vida:

- De modo a garantir o acesso universal e contínuo à aprendizagem, à aquisição e renovação de competências para uma cidadania activa na sociedade do conhecimento, é importante actualizar o perfil de competências básicas. Não se anulam de maneira nenhuma as competências de literacia e numeracia, mas são introduzidas, por exemplo, competências de tecnologias da informação, línguas estrangeiras e competências sociais.
- É imprescindível haver mais investimento em recursos humanos, trazendo para primeira linha de prioridade os cidadãos.
- É fundamental que os métodos de ensino e aprendizagem se adaptem às novas exigências e necessidades e à diversidade de interesses dos indivíduos e das sociedades cada vez mais multiculturais.
- Os contextos de aprendizagem não formal e informal constituem espaços importantes e incontornáveis de aprendizagem ao longo da vida. Deste modo, é essencial que a validação e certificação das aprendizagens não formais e informais seja uma prática de promoção e valorização das aprendizagens e das competências.
- A sociedade do conhecimento exige adaptação e flexibilidade pelas suas constantes mutações, exige cidadãos activos, competentes e motivados para desenvolver as suas competências. Para cumprir com a sua parte, os indivíduos precisarão de mais orientação, informação e consultoria de qualidade sobre as oportunidades de aprendizagem.

- É imperioso aproximar a aprendizagem aos cidadãos, que as oportunidades de aprendizagem ao longo da vida ocorram em espaços familiares, nas comunidades locais.

3. Aprendizagens formal, não formal e informal

Conforme foi exposto no capítulo anterior, a educação ao longo da vida é apresentada numa perspectiva pluridimensional, uma vez que prevê múltiplas fontes de aprendizagem. Surge referenciada como, e segundo Gomes (2005),

um paradigma integracionista de saberes formais e informais, de aprendizagens escolares certificadas e de saberes culturais enraizados nos quotidianos das diferentes comunidades e grupos em que as pessoas se inserem, de formações profissionais pontuais e aprendizagens sociais mais alargadas, no contexto familiar, profissional, cultural ou associativo.

Os indivíduos podem desenvolver e envolver-se em processo de aprendizagem formal, não formal ou informal, tendo em mente o seu desenvolvimento individual, a sua inclusão social, bem como a sua empregabilidade. Os estudos na área da aprendizagem ao longo da vida são incontornáveis na definição dos contextos de aprendizagem.

Conforme o Memorando de Aprendizagem ao Longo da Vida, de 2000, existem três categorias básicas de actividades de aprendizagem (Comissão das Comunidades Europeias, de 2000, p. 9): formal, não formal e informal. A aprendizagem formal tem lugar em instituições de ensino e de formação e leva à aquisição de uma qualificação e diploma reconhecidos. A aprendizagem não formal não conduz necessariamente a uma certificação reconhecida e pode acontecer paralelamente aos sistemas de ensino formais, por exemplo, nos locais de trabalho, em associações, grupos sociais. A aprendizagem informal pode ocorrer naturalmente no dia-a-dia, não intencionalmente, e por isso corre o risco de não ser reconhecido, tantos pelos próprios indivíduos como por terceiros, pelo seu

potencial formativo, como uma forma de enriquecimento de conhecimentos e aptidões.

Em Canário (2000, p. 80) o processo educativo deve ser considerado como um “*continuum que integra e articula diversos níveis de formalização da acção educativa*”. Refere-se o autor aos níveis formal, não formal e informal. O nível formal corresponde a um ensino escolar, com conteúdos e horários previamente estruturados, havendo avaliação e certificação. O nível não formal caracteriza-se pela sua flexibilidade, sendo as acções educativas construídas de acordo com os contextos e os públicos. O nível informal diz respeito a todas as acções que sendo pouco organizadas e estruturadas carecem, por isso, de intencionalidade ou consciência do seu potencial educativo. No entanto, os três níveis de “formalização da acção educativa” devem ser considerados de forma articulada, complementar e não vistos como estanques.

Tradicionalmente, a sociedade valoriza as aprendizagens formais em detrimento das outras, pois o investimento político incide em sistemas de ensino formal, apesar de a aprendizagem informal constituir a mais antiga e o primeiro modelo de aprendizagem que as pessoas conhecem.

Em Pain (1990), propõe-se uma nova qualificação das situações educativas, isto é, são qualificadas partindo não das intenções dos intervenientes, mas antes a partir dos seus efeitos educativos.

É na vida quotidiana que se encontra a maior abrangência de experiências de efeito educativo que decorrem fora dos contextos formais, institucionais, sem as normas do sistema formal. São experiências educativas que, ocorrendo no quotidiano, no meio em que o individuo está

inserido, são alvo de apropriação por parte dos indivíduos de uma forma mais natural, porque são vividas num contexto (no seu), denotam sentido e aplicabilidade.

Havendo uma ligação entre o indivíduo aprendente e a realidade que o envolve, não serão raras as vezes em que não existe consciência do potencial educativo das experiências, em que não há noção dos novos conhecimentos, valores e competências que estão a ser adquiridos. Ainda assim, os contextos profissionais são torneados de um enorme potencial educativo, seja através de processos de formação estruturados ou da interacção directa com os outros, assim como, e cada vez mais, dos *mass media*, através da televisão, imprensa e internet. É a este processo algo involuntário que se pode qualificar de educação informal.

O processo ao longo da vida através do qual cada pessoa adquire e acumula conhecimentos, capacidades, atitudes; a partir das experiências quotidianas e da interacção com o meio ambiente – em casa, no trabalho, no lazer; a partir do exemplo e das atitudes da família e dos amigos; das viagens, lendo jornais e livros, ou escutando rádio, vendo filmes ou televisão. Em geral, a educação informal não é organizada, nem sistematizada, nem sequer, muitas vezes, intencional, mas constitui até ao presente a maior fatia da aprendizagem total durante a vida de uma pessoa – mesmo para aquelas que são altamente escolarizadas (Coombs, 1985).

Para que as estratégias de aprendizagem ao longo da vida se concretizem e sejam bem-sucedidas, é fundamental que a mesma sociedade que exige cada vez mais a renovação de competências dos seus cidadãos se organize em prol da criação de oportunidades de aprendizagem. Esta organização implica a criação de redes de parcerias e de cooperação entre entidades públicas e privadas que serão mais bem-sucedidas quanto maior for o

envolvimento activo dos órgãos locais e regionais e das organizações da sociedade civil, que prestam serviços próximos dos cidadãos e estão mais bem adaptados à necessidades específicas das comunidades locais (Comissão das Comunidades europeias, 2000, p.11).

Neste sentido, deve-se ter em conta que a aprendizagem ao longo da vida será mais bem-sucedida se se tiver em conta que as aprendizagens não-formal e informal enquanto processos complementares.

Em Portugal as políticas de apoio e de implementação da Educação de Adultos têm sofrido oscilações significativas com implicações na efectiva concretização dos projectos/modelos de alfabetização e desenvolvimento de competências dos adultos. Em 1979, a Assembleia da República aprovou a Lei nº 3/79, de 10 de Janeiro que visava a eliminação do analfabetismo e o desenvolvimento da educação de base de adultos, numa “acção conjunta dos órgãos de administração central e local, com respeito pelo princípio da descentralização administrativa” (art. 1º).

Neste sentido foi criado o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA) cujos objectivos seriam desenvolver culturalmente a população (para sua valorização pessoal e social); garantir a satisfação das necessidades básicas de educação formal e informal dos adultos, dinamizando e coordenando recursos educativos; assegurar o acesso de todos os adultos à alfabetização e à escolaridade obrigatória, garantindo a qualidade pedagógica das acções de alfabetização e de educação de base dos adultos. Ainda, considerou-se que o Estado tem a responsabilidade de reconhecer e apoiar iniciativas das associações culturais e recreativas, colectividades e outros grupos

organizados que promovam a educação de adultos. Finalmente, prevê-se na legislação a criação do Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (CNAEBA) com as seguintes atribuições:

- a) Sensibilizar a consciência nacional para as tarefas de alfabetização e educação de base de adultos e apoiar os órgãos governamentais e outras entidades empenhadas na realização dessas tarefas;
- b) Participar na elaboração do PNAEBA, nos termos da presente lei;
- c) Acompanhar a execução do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos, propor medidas tendentes a melhorá-lo, participar na sua avaliação e pronunciar-se sobre as questões que lhe sejam submetidas pelo Governo (Lei nº 3/79, de 10 de Janeiro, art. 6º).

Na verdade, Portugal, ainda com fortes raízes na cultura escolar, livresca e erudita, não estaria preparado para assumir a valorização de outros contextos de aprendizagem que não o escolar. No entanto, foi a denominada Educação Popular que trouxe uma nova perspectiva sobre a educação, particularmente, de adultos.

[A Educação Popular não é] a cultura *para* o Povo, mas a Educação não formal promovida *pelas* associações populares – (Salgado, 1990, p.112).

A implementação do modelo de Educação Popular passava por inserir a educação nas práticas quotidianas da vida dos adultos; por não permitir a supremacia da leitura e da escrita face a outros saberes; por introduzir a leitura sem utilizar textos/materiais específicos, construídos para o efeito; por eliminar hierarquias entre quem ensina e quem aprende; por valorizar o contexto de aprendizagem, a relação entre os adultos e as instituições que frequentam. Em suma, o modelo de Educação Popular procurava adequar a oferta educativa aos seus destinatários, tendo em conta a sua

realidade, as suas dinâmicas sociais, os seus sistemas de valores, os seus contextos de aprendizagem, ou seja este modelo procurava aferir as condicionantes de intervenção, os factores que condicionavam a sua intervenção no terreno (Salgado, 1981).

A falta de vontade política de implementar o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA) e a falta de visão prospectiva fizeram desvirtuá-lo, escolarizando-o. Como consequência, as pessoas, sendo obrigadas a regressar à escola que por diversas razões tiveram de abandonar, ao confrontar-se com as suas dificuldades e não encontrando de novo uma resposta adequada às suas necessidades de aprendizagem, desmotivaram e desistiram das acções levadas a cabo (Salgado, 1995).

Com a entrada de Portugal na então Comunidade Económica Europeia e consequentes incentivo e financiamento à formação profissional – formal – a Educação Popular ficou condenada à subvalorização. Desde esta época que os adultos portugueses, de um modo geral, têm estado afastados dos contextos formais de aprendizagem.

Poder-se-á dizer que a viragem do século marcou uma viragem na perspectiva da educação e formação de adultos em Portugal, passando a considerar-se o nível de escolaridade dos portugueses como factor fulcral no desenvolvimento económico do país, ainda que a taxa de analfabetismo continue demasiado alta. Assim, os Centros de Reconhecimento e Validação e Certificação de Competências (CRVCC) foram criados em 2001 para colmatar as lacunas que o país tinha ao nível da escolaridade, fundamentando-se nos ensinamentos da Educação

Popular (Benavente & al, 1980). Finalmente, surge vontade política de investir na Educação e Formação de Adultos, reconhecendo que não só na escola se adquirem competências, considerando os diversos contextos de vida como contextos importantes de aprendizagem.

Portugal vive hoje uma dinâmica de educação e formação que não passa despercebida aos agentes críticos da sociedade. Os Centros Novas Oportunidades (anteriormente CRVCC) são hoje uma porta aberta à qualificação dos portugueses, fazem encaminhamentos para as ofertas de educação e formação mais adequadas a cada adulto que procure os seus serviços. São promovidos por entidades formadoras com um conjunto de valências diversificadas no âmbito da resposta às necessidades de qualificação da população adulta. Compete-lhes o encaminhamento para ofertas de educação-formação ou para o reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida para efeitos escolares e/ou profissionais. As ofertas existentes são variadas, tanto contemplam modelos que se aproximam do escolar (formal) como do modelo de Educação Popular (informal).

Fazendo referência concretamente ao Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), cremos não ser desapropriado considerar que, na sua génese, se aproxima do modelo de Educação Popular, pois procura nas histórias de vida, nos diversos contextos e percursos de vida, reconhecer, validar e certificar competências que tenham enquadramento nos referenciais de competências-chave.

A educação e a formação, independentemente dos contextos formal, não formal e informal tornam-se fundamentais na actualidade, pela complexidade política, social e económica em que o mundo vive. Para além do tempo dispensado com o trabalho, o rodopio da vida quotidiana pouco permitirá dispensar tempo para o lazer, o convívio, as actividades sociais. Apesar de a estabilidade profissional contribuir de forma significativa para a qualidade de vida dos cidadãos, esta depende também da qualidade das relações sociais, da integração social, do estado de saúde. A procura de experiências fora dos contextos laborais e formais promove, por um lado, a qualidade de vida dos indivíduos e, por outro, cria oportunidades diferenciadas de desenvolver e adquirir competências que se tornarão fundamentais na actualidade.

4. Literacia

Os estudos revelam que a população portuguesa revela baixos níveis de literacia (Benavente & al, 1996). Este facto estará associado aos baixos níveis de escolaridade da população, ainda que as competências de literacia sejam dinâmicas, isto é, constroem-se ao longo da vida, desenvolvem-se mas também podem regredir.

Entende-se por literacia, segundo Patrícia Ávila, citando os estudos internacionais de avaliação de competências dos adultos, como

a capacidade de utilizar informação escrita e impressa para responder às necessidades da vida em sociedade, para alcançar objectivos pessoais e para desenvolver os conhecimentos e os potenciais próprios (Ávila, 2009).

Existe uma relação forte entre os níveis escolares e os níveis de literacia, mas nem todas as pessoas com os mesmos níveis de escolaridade têm os mesmos níveis de literacia, ou seja o diploma escolar é estático mas as competências não. Aqui os contextos de vida, a história e as experiências de vida são fundamentais no desenvolvimento de competências de leitura, escrita e cálculo. Existe, portanto, mutação das competências, concluindo que à medida que a idade avança o indivíduo vai baixando os níveis de literacia (os jovens têm mais competências de literacia do que os idosos).

Verifica-se que existe desigualdade entre gerações, sendo o grupo dos jovens aquele que apresenta níveis médios de literacia mais altos e mais homogéneo, apesar de a partir dos 26 anos ocorrerem desigualdade acentuadas. Esta situação explica-se pelo facto de na juventude a escola estar presente na vida da maioria dos jovens e haver práticas de leitura e

escrita semelhantes; depois da saída da escola os níveis de literacia baixam. Deste modo, considera-se que, deixando de haver contacto com a escola, são as práticas quotidianas que podem promover as competências de literacia, sendo evidente que as competências de leitura, escrita e cálculo nos grupos socioprofissionais que exercem estas práticas mais frequentemente são mais elevadas (Ávila, 2009).

O envelhecimento da população e o adiamento da idade da reforma levam à necessidade de a população idosa permanecer mais tempo activa. Sabendo que as competências de literacia tendem a diminuir à medida que a idade avança, é essencial que a população adulta tenha oportunidade de ao longo da vida adquirir e desenvolver as suas competências, de modo a integrar-se na sociedade do conhecimento.

A literacia enquanto competência que se desenvolve e actualiza através da prática nas sociedades contemporâneas, as capacidades de processamento de informação e escrita estão ancoradas em práticas e hábitos quotidianos que reforçam as disposições e as competências que as sustentam. O contexto familiar surge como um dos principais contextos de utilização das novas competências adquiridas pelos adultos recentemente envolvidos em processos de educação e formação, sendo os efeitos das novas dinâmicas e práticas múltiplos e cruzados.

O processo de aquisição e desenvolvimento da literacia não começa no momento em que a criança começa o seu percurso escolar. Não é só a aprendizagem da leitura e da escrita que determina o desenvolvimento de competências. Mesmo antes de a criança saber articular algumas palavras, a interacção com ela vai ser determinante na aquisição de

competências de linguagem e comunicação. Falar e ler com e para a criança, utilizando um vocabulário rico, claro e coerente, permitirá à criança reproduzir um modelo de oralidade também ele rico, claro e coerente. Quanto mais ricas forem as oportunidades de aprendizagem que se ofereçam às crianças em idade pré-escolar, sejam em que contextos forem, mais facilmente a criança se envolverá com a leitura e a escrita e, conseqüentemente, melhor desenvolverá as suas competências de literacia.

As competências de literacia de um indivíduo têm o poder de moldar a sua percepção da realidade, a sua capacidade de interpretar o mundo que o rodeia correcta ou incorrectamente, podem definir o seu grau de autonomia e dependência em relação aos outros, podem permitir ou impedir o aproveitamento das oportunidades e desafios que a sociedade tem sempre prontos para lhe lançar.

Enquanto a procura de competências de literacia é impulsionada pelas mudanças na tecnologia e na organização social, a oferta de literacia é determinada pelas práticas quotidianas de leitura e pela aprendizagem ao longo de toda a vida. A procura e a oferta de literacia são correspondidas nos mercados por competências que funcionam como motores de criação de desigualdade social e económica baseada nas competências. Nestes mercados incluem-se os mercados de trabalho, da educação, da saúde e os mercados que asseguram o acesso ao poder e à influência na sociedade em geral (Murray & al, 2009, p. 9).

A capacidade de na vida quotidiana processar informação escrita é uma competência multidimensional, isto é, não se trata de uma competência única que é utilizada em todas as situações. Significa isto que, em termos gerais, cada indivíduo possui um determinado conjunto de competências

(Ávila, 2005) em determinados graus. Os graus de competência dizem respeito a níveis de literacia que

correspondem a graus diferenciados de competências accionadas numa multiplicidade de contextos (Ávila, 2005, p. 164).

As razões poderão prender-se com o facto de na vida quotidiana dos adultos ser aplicada simultaneamente mais de uma dimensão da literacia. Assim, o grau de proficiência nas várias dimensões não é necessariamente equivalente, ou seja, um mesmo indivíduo pode revelar níveis de literacia diferentes tratando-se de literacia em prosa, literacia documental ou literacia quantitativa.

A literacia em prosa reporta-se ao processamento de texto corrido em livros, jornais, informações comerciais ou institucionais, enunciados, notas e outras mensagens. Por sua vez, a literacia documental incide sobre o relacionamento com formulários, impressos, tabelas e outros materiais semelhantes. E, finalmente, a literacia quantitativa traduz a utilização de valores numéricos e a realização de operações aritméticas com base em materiais escritos (Ávila, 2005, p. 167).

Segundo o relatório sobre a Dimensão Económica da Literacia em Portugal (Murray & al, 2009), a literacia é reconhecida como um factor determinante no crescimento económico, traduzindo-se nos últimos anos no investimento de recursos e meios públicos e privados investidos na aquisição e no desenvolvimento de competências de leitura, escrita e cálculo. Além disso, segundo o mesmo estudo,

influencia também a distribuição social de uma série de resultados importantes a nível individual. Os adultos com baixas competências de literacia passam mais frequentemente por episódios de desemprego, recebem salários mais

baixos, apresentam muito maiores probabilidades de serem pobres, têm uma saúde mais débil, socialmente são menos empenhados e têm um acesso menos frequente a oportunidades educativas do que os seus concidadãos com mais competências de literacia (Murray & al, 2009, p. 119).

Portugal revela índices de literacia da população muito baixos. A população em idade activa ainda é herdeira de políticas castradoras do ponto de vista da valorização da escola e da aprendizagem. Comparando com a realidade de outros países europeus, Portugal tem ainda uma considerável franja da sociedade que é analfabeta ou revela níveis de escolaridade muito baixos, ainda que os números tendam a diminuir.

Portugal vive com a sombra do analfabetismo que tem sobrevivido às mudanças políticas e sociais. No passado, a sociedade tinha uma abordagem condescendente com o analfabeto, solidarizava-se com a sua situação. Havia uma hierarquia de saberes em que quem sabia ler e escrever era reconhecido como o sábio, sobrepondo-se estas competências às de quem era analfabeto. Hoje compreende-se que o desenvolvimento económico e social do país depende do nível de competências dos seus cidadãos, da capacidade que têm de interpretar e usar a informação. Quanto melhor os indivíduos interpretarem as informações que recebem, mais facilmente as transformam em conhecimento e o utilizam no exercício da sua cidadania.

A literacia contribui para o desenvolvimento económico, mas também para a inclusão social do indivíduo, uma vez que promove a empregabilidade e melhores condições laborais, o acesso à educação, melhor saúde e a cidadania activa.

Apesar de surgir vontade política de investir na Educação e Formação de Adultos, reconhecendo os diversos contextos de vida como contextos importantes de aprendizagem, as políticas de apoio e de implementação da Educação de Adultos em Portugal têm sofrido oscilações significativas com implicações na efectiva concretização dos projectos/modelos de alfabetização e desenvolvimento de competências dos adultos. Segundo o mesmo relatório, Portugal beneficiará económica e socialmente com o investimento neste domínio, uma vez que baixos níveis de literacia não só geram desigualdades com consequências ao nível da educação e da saúde, como influenciam a capacidade de a economia criar riqueza e reduzem a eficácia dos investimentos públicos para fornecimento de bens e serviços a adultos com baixos níveis de literacia.

Da análise da *Dimensão Económica da Literacia em Portugal*, conclui-se que a literacia deve merecer a atenção dos agentes económicos e políticos, pois existe relação entre níveis de literacia e desenvolvimento económico, além de ter impacto significativo nas desigualdades de acesso à educação, ao emprego e à informação. Como refere o relatório,

melhorar a oferta de competências de literacia é apenas uma parte, embora importante, desta equação. A outra é a melhoria da procura de competências de literacia na economia e na sociedade portuguesas. O reconhecimento, a validação e a remuneração das competências de literacia no mercado de trabalho constituem, por isso, um enorme desafio para o país (Murray & al, 2009, p. 10).

PARTE II - PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO

A população adulta portuguesa revela níveis de escolaridade muito baixos devido ao abandono escolar precoce. Tendo saído da escola ainda muito jovens, sobretudo por razões económicas, os actuais adultos cedo encontraram actividades profissionais, geralmente pouco qualificadas, de acordo com as suas baixas habilitações escolares. É sabido que o regresso à escola e à formação contínua não fez parte dos trajectos e projectos de vida da maioria dos adultos em idade activa.

As competências de literacia, em particular, e segundo os resultados do estudo *A Literacia em Portugal, Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica* (Benavente & al, 1996), estão fortemente relacionadas com os níveis de escolaridade que, por sua vez, ao longo da vida, são afectados pelas condições sociais, tanto profissionais como extraprofissionais.

Se alguns desses contextos proporcionam a consolidação e o desenvolvimento de capacidades, outros, pelo contrário, empobrecidos e empobrecedores quanto à utilização de materiais escritos, contribuem decisivamente para a perda gradual, mais ou menos acentuada, de saberes e competências adquiridos na escola. (Benavente & al, 1996, p. 142)

A escola e os contextos formais de aprendizagem deram lugar a experiências de vida que em contextos informais e/ou não formais de aprendizagem têm permitido aos adultos desenvolver as suas competências de modo a enfrentar os desafios que uma sociedade em constante evolução apresenta.

É o caso das aprendizagens informais, fruto de diversificadíssimas experiências de vida e realizadas em contextos não escolares, como o profissional ou o

doméstico, o associativo ou o local, o dos consumos ou o dos lazeres (Benavente & al, 1996, p. 142).

O investimento dos últimos anos na educação e formação de adultos deu aos adultos a oportunidade de retomar o seu percurso de qualificação. O Sistema Nacional de Qualificações¹ foi criado em 2007 com o objectivo de criar condições para aumentar o nível de qualificação da população jovem e adulta portuguesa. Para cumprir esses objectivos, há vários percursos de qualificação possíveis, sejam as ofertas de cursos de educação e formação profissional de jovens e adultos, seja o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), adquiridas em contextos formais, informais e não formais de aprendizagem.

O estudo que apresentamos procura aferir se os adultos pouco escolarizados e com percursos profissionais com contacto residual com materiais escritos desenvolveram as suas competências de literacia e qual o contributo das aprendizagens informais para o desenvolvimento da literacia.

¹ Visa estruturar a oferta de formação inicial e contínua, ajustada às necessidades das empresas e do mercado de trabalho, partindo das necessidades atuais e emergentes das empresas e a integração socioprofissional de grupos com particulares dificuldades de inserção (Informação recolhida da página da internet da Iniciativa Novas Oportunidades: <http://www.novasoportunidades.gov.pt/>).

1. Objectivos

Os indivíduos podem desenvolver e envolver-se em processo de aprendizagem formal, não formal ou informal, tendo em mente o seu desenvolvimento individual, a sua inclusão social, bem como a sua empregabilidade, sabendo que

a inserção socioprofissional está também fortemente relacionada com os níveis de literacia (Benavente & al, 1996, p. 140)

As competências adquiridas em contexto formal podem sofrer alteração durante os percursos de vida. À medida que a idade avança os níveis de literacia diminuem também. No entanto, há outros factores que podem minorar esse recuo. Por isso, é de considerar também que há outros contextos e experiências que se tornam importantes.

É o caso das aprendizagens informais, fruto de diversificadíssimas experiências de vida e realizadas em contextos não escolares, como o profissional, o doméstico, o associativo ou o local, o dos consumos ou o dos lazeres. (...) Se alguns desses contextos proporcionam a consolidação e o desenvolvimento de capacidades, outros, pelo contrário, empobrecidos e empobrecedores quanto à utilização de materiais escritos, contribuem decisivamente para a perda gradual, mais ou menos acentuada, de saberes e competências adquiridos na escola (Benavente & al, 1996, p. 142).

Dada a volatilidade do mercado de trabalho, as transformações da sociedade ao nível tecnológico, cultural e os próprios estilos de vida, é fundamental que os cidadãos saibam aplicar e desenvolver as suas competências de modo a poderem adaptar-se.

Assim, este estudo tem como objectivo central compreender a relação entre os níveis de literacia dos adultos e as experiências e aprendizagens ocorridas em contexto informal e não formal.

Para estabelecer esta relação, com este estudo procura-se:

- Conhecer os níveis de literacia dos adultos com escolaridade igual ou inferior ao 9º ano
- Identificar as experiências pessoais e sociais em que têm desenvolvido ao longo da sua vida competências de literacia

2. Contexto

O presente estudo decorreu no Centro Novas Oportunidades (CNO) da ADEIMA (Associação para o Desenvolvimento Integrado de Matosinhos)², situado em Custóias, uma das dez freguesias do concelho de Matosinhos.

A referida freguesia situa-se no interior do concelho e a sua população dedica-se significativamente a actividades profissionais pouco qualificadas, exercidas essencialmente na própria freguesia e noutras vizinhas, sobretudo na autarquia e na indústria local.

Apesar de Custóias estar localizada no interior do concelho, existem redes de estradas e transportes que servem a freguesia e que facilitam a mobilidade da população. O concelho tem uma história económica virada para a indústria (sobretudo relacionada com o sector conserveiro e a indústria têxtil), para a agricultura, mas que, segundo o Diagnóstico Social do Concelho de Matosinhos de 2005 (CLASM & CESIS, 2005) tem vindo a perder relevância para o sector terciário. Este facto tem levado ao desemprego da população que, revelando níveis de escolaridade muito baixos, tem sido confrontada com o risco de empobrecimento e da exclusão pela falta de recursos que lhe permita aceder a condições de alimentação, participação e condições de vida e conforto aceites nas sociedades a que pertencem.

² A ADEIMA é uma associação de desenvolvimento local, que tem como objectivo central promover a integração económica dos grupos sociais menos favorecidos da população do concelho de Matosinhos. Foi fundada em 1992, em parceria com diversas entidades, a partir da consciencialização da existência de problemas sociais no concelho de Matosinhos (Informação recolhida da página da internet da Câmara Municipal de Matosinhos: www.cm-matosinhos.pt).

O concelho de Matosinhos beneficia da intervenção social de instituições com valência da área da acção social muito enraizada, concreta, dinâmica e eficaz. As escolas, Junta de Freguesia, bibliotecas públicas e associações de intervenção social, como é o caso da ADEIMA, são os parceiros fundamentais na concretização de projectos que promovem o combate à pobreza e à exclusão social junto da população mais jovem e suas famílias. As instituições são bem acolhidas e respeitadas pela população, o que facilita a relação de parceria e a adesão e o envolvimento das pessoas no projecto.

Em Custóias, existe desde 2007 um CNO, constituindo uma das valências de uma associação cuja missão é o desenvolvimento integrado da população do concelho. Revelador do nível de escolaridade da generalidade da população será o facto de a procura dos serviços do CNO acontecer sobretudo por adultos, com idades compreendidas entre os 25 e os 55 anos, que pretendem concluir o nível básico (4º, 6º, 9º anos de escolaridade).

Não fugindo da realidade nacional, a população revela baixos níveis de escolaridade, tendo a sua maioria concluído os 1º e 2º ciclos do ensino básico. Apenas uma pequena parte dos seus habitantes concluiu o ensino secundário.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estatística (GEPE, 2009), em 1960, 40% da população portuguesa eram analfabetos, sobretudo mulheres, valor que até 2001 baixou, atingindo a taxa de 9%. Enquanto os restantes países europeus desde há muito tempo fizeram investimentos na alfabetização da população, Portugal atravessou o século XX muito

marcado com a realidade do analfabetismo da população, com a falta de investimento da educação.

Sabendo-se que a eliminação do analfabetismo reside no aumento da escolarização das crianças e em políticas activas de alfabetização de outras camadas da população, a par da renovação de gerações, Portugal, apesar dos progressos verificados, entrou no século XXI ainda com uma parte significativa da população sem acesso a níveis elementares de informação – cerca de um milhão de portugueses encontrava-se nessa situação (GEPE, 2009, p.17).

A região Norte, comparando com outras NUT II, é marcada por fragilidades respeitantes à escolaridade da população. Nomeadamente

apresenta posições mais desfavoráveis no que respeita a aspectos como as baixas taxas de escolarização, o abandono precoce, a falta de qualificação profissional dos jovens à entrada no mercado de trabalho, a baixa frequência de formações de requalificação e reconversão da população adulta (CLASM & CESIS, 2005, p. 52).

Em Portugal, em 2009/2010, 286 241 pessoas inscreveram-se em modalidades de educação/formação de adultos (INE, 2010), sendo que 42% correspondem à Região Norte. Estes dados são reveladores dos baixos níveis de escolaridade da população da Região Norte, sobretudo se tivermos em conta que 1% das pessoas inscreveu-se no 1º ciclo do ensino básico, 7% inscreveram-se no 2º ciclo, 47% no 3º ciclo e 45% no ensino secundário.

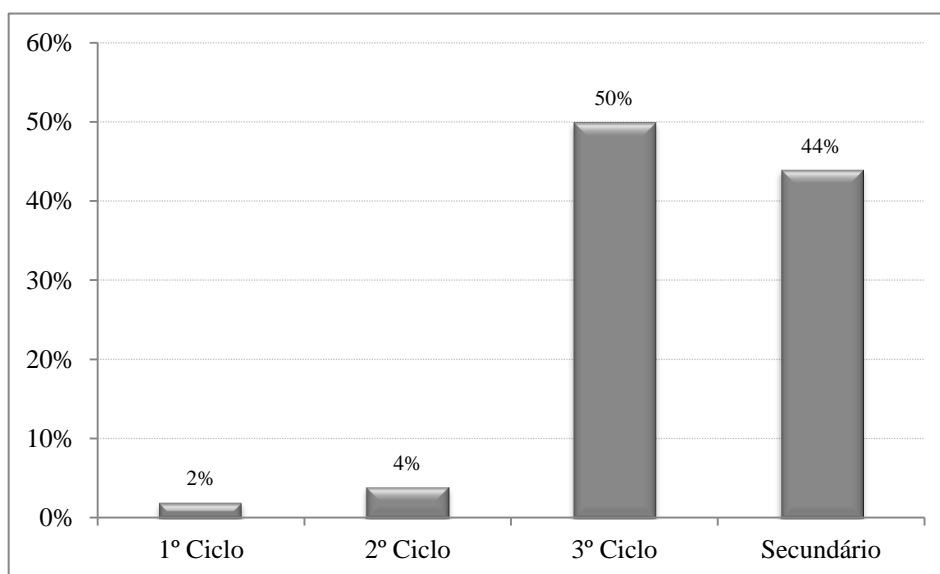
Quadro 1. Alunos matriculados em modalidades de educação/formação orientadas para adultos, em 2009/2010

	Ensino básico			Ensino secundário	Total
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo		
Portugal	3 260	15 992	124 466	142 523	286 241
Norte	1 423	8 165	56 854	54 225	120 667
Matosinhos	78	193	2 242	2 006	4519

Fonte: INE, Anuário Estatístico da Região Norte – 2010

Os dados do INE indicam que o concelho de Matosinhos segue a tendência regional. Assim, conforme pode ser verificado no Gráfico 1, 2% das pessoas inscreveram-se no 1º ciclo do ensino básico, 4% inscreveram-se no 2º ciclo, 50% no 3º ciclo e 44% no ensino secundário.

Gráfico 1. Alunos matriculados em modalidades de educação/formação orientadas para adultos em 2009/2010



Note-se que as inscrições do 3º ciclo superam as da Região Norte e a procura do 1º ciclo é em dobro superior à da Região Norte, mostrando que a população adulta abandonou a escola precocemente.

Esta realidade faz sobressair algumas fraquezas ao nível da educação e formação profissional na Região, conforme é referido no Diagnóstico Social de Matosinhos (CLASM & CESIS, 2005), pelo que é se torna fundamental haver medidas que previnam o abandono escolar, assim como o desenvolvimento da formação profissional de nível intermédio. Ainda, no que concerne a qualificação da população activa,

atente-se em medidas tendentes a enquadrar a assistência técnica à fase de arranque e acompanhamento de novos projectos empresariais, nomeadamente no que respeita às microempresas, à formação dos promotores e gestores e à

certificação de competências, tendo em conta a lógica de formação ao longo da vida (CLASM & CESIS, 2005, p. 53).

O acesso limitado ao emprego é em si um mecanismo de exclusão social, mas também potencia outras dimensões da exclusão, uma vez que o emprego é para a generalidade das famílias a principal fonte de rendimentos. O emprego ou a profissão é ainda uma referência social muito importante, representante de determinado estatuto.

Com efeito, vários autores apontam no sentido de ser ao nível do funcionamento do mercado de trabalho que se podem encontrar as situações mais preocupantes de exclusão social e o desencadear de processos que, gerando escassez de recursos e insegurança na sua obtenção, dão origem continuada a situações de privação e de não satisfação de outros direitos sociais básicos, para além do emprego. (CLASM & CESIS, 2005, p. 37-38)

Matosinhos caracteriza-se também por uma forte dinâmica associativa que levou a que em 1997 fosse criada a Associação das Colectividades do Concelho de Matosinhos³ que, volvidos dez anos de actividade, contava com 96 associados. Trata-se de associações culturais e desportivas que envolvem uma franja da população que tem procurado através de experiências extraprofissionais envolver-se na sua comunidade e adquirir e desenvolver conhecimentos. Este dado subentende que a população adulta de Matosinhos participa nas actividades das suas associações, levando ao desenvolvimento pessoal, social e local ainda que não reconheça, ainda que seja sem intencionalidade.

³ Dados recolhidos na página na internet da Câmara Municipal de Matosinhos, em: www.cm-matosinhos.pt

3. Metodologia

Da experiência enquanto formadora do CNO, nomeadamente dos Processos de RVCC, verificamos que os adultos que procuram aumentar os seus níveis de qualificação demonstram diferentes níveis de competência de literacia que, por sua vez, se reflectem em diferentes níveis de autonomia na resolução de problemas do quotidiano e no exercício de uma cidadania participativa. No entanto, apesar da baixa escolaridade comum a estes adultos, e da diversidade de experiências profissionais, verifica-se que os percursos de vida, o meio em que estão inseridos, assim como as actividades quotidianas extraprofissionais influenciam o seu nível de literacia.

o enfoque na vida quotidiana das sociedades actuais confere ao conceito de literacia um carácter dinâmico: não só as práticas e as capacidades individuais neste domínio podem sofrer significativas transformações ao longo da vida, como é necessário ter também em consideração a transformação permanente das exigências das sociedades a este respeito (Ávila, 2005, p. 163).

Pretendeu-se, assim, abranger neste estudo adultos que, tendo abandonado a escola precocemente, tiveram nas suas experiências pessoais, familiares e sociais oportunidade de adquirir mais conhecimentos, mais competências, particularmente, desenvolver a sua literacia. De alguma forma conscientes das suas competências, procuraram aumentar os seus níveis de escolaridade através de um processo de certificação de competências escolares.

Durante o processo, os candidatos à certificação elaboram um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA) no qual evidenciem competências em diferentes áreas, de acordo com o Referencial de Competências-Chave de

nível básico, reflectindo sobre as experiências vividas e as competências adquiridas e desenvolvidas em diversos contextos de vida. O Referencial de Competências-Chave de nível básico (Alonso & al, 2002) é um documento publicado pela extinta Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) que assenta numa organização em quatro áreas nucleares (Linguagem e Comunicação, Tecnologias da Informação e Comunicação, Matemática para a Vida e Cidadania e Empregabilidade) consideradas todas elas necessárias para a formação da pessoa/cidadão no mundo actual.

O estudo focou-se em 20 adultos que durante o ano de 2011 concluíram o seu Processo de RVCC de nível básico (neste caso correspondente ao 9º ano), no CNO da ADEIMA. Tendo em conta que as experiências profissionais em que prevaleça o contacto com materiais escritos são potenciadoras do desenvolvimento da literacia, foram seleccionados adultos cujas profissões não envolvessem práticas de literacia.

Para este estudo o facto de os adultos terem frequentado o Processo de RVCC teve importância. Por um lado, faz parte do Processo que, partindo da narrativa autobiográfica, os adultos elaborem um PRA que reúna as suas competências em diferentes áreas, adquiridas em diferentes contextos de vida, em diversas actividades quotidianas.

A história autobiográfica fornece sempre dois tipos de informações: indicações sobre os eventos e reflexões subjectivas (Poirier & al, 1995, p. 103).

Sendo um objectivo deste estudo identificar as actividades quotidianas nas quais os adultos desenvolvem a literacia, o facto de terem um PRA validado e de espelhar uma reflexão sobre as suas experiências e

competências permite considerá-lo um bom instrumento de pesquisa, uma vez que as histórias de vida

são um método de familiarização do investigador com a situação que quer estudar. A história autobiográfica fornece sempre dois tipos de informações: indicações sobre os eventos e reflexões subjectivas (Poirier & al, 1995, p. 87).

Por outro lado, o Processo de RVCC, mesmo tendo como missão o reconhecimento, a validação e a certificação de competências, incluindo as adquiridas em contextos informais, não poderá deixar de ser considerado também um processo de formação que contribuirá para o aumento de competências. Ainda assim, consideramos que para este estudo não seria pertinente considerar a influência deste processo para a literacia dos adultos, uma vez que a literacia dos adultos antes de iniciarem o Processo não foi avaliada.

Em suma, o facto de os adultos que participaram no estudo terem frequentado o Processo de RVCC permite-nos aceder a um documento que reúne as experiências, os contextos e as competências que já faziam parte do seu percurso de vida, mas o seu PRA permite não só tomar consciência delas como também uma identificação que se quer o mais fiel possível dos contextos onde os adultos desenvolvem a literacia.

Focando a nossa atenção nas práticas quotidianas e não nos graus de escolaridade, atribuímos a devida importância aos contextos sociais e pessoais em que os indivíduos se movem, aos seus interesses, assim como às suas experiências e práticas quotidianas com que ocupam o seu tempo livre.

O objectivo de avaliar directamente as competências de literacia levou à construção de um conjunto de tarefas que implicassem a leitura e interpretação de materiais escritos, que fossem o mais aproximado possível das situações quotidianas dos adultos. Assim, numa primeira fase, foi passado um teste de avaliação de competências de literacia para identificar os perfis de literacia dos adultos.

Ir ao encontro das histórias de vida, identificar e compreender os percursos de vida dos adultos que abandonaram a escola precocemente permitirá compreender se os seus níveis de literacia serão proporcionais à consistência da sua participação em experiências em contextos não formais ou informais. Para estabelecer esta relação, neste estudo, é importante que se compreendam e identifiquem os circuitos não formais e informais que os adultos percorrem e a sua participação nesses contextos e experiências.

Neste sentido, é o enfoque em inúmeras práticas enraizadas social e culturalmente que confere à literacia uma importância decisiva nos quadros sociais contemporâneos. E é também o reconhecimento do “poder dos contextos” que permite explicar uma parte importante das desigualdades sociais neste domínio (Ávila, 2005, p. 158-159).

A cada indivíduo que compôs a amostra foi passado um conjunto de 12 tarefas para aferir em que nível, numa escala de 1 a 4, de literacia em prosa, literacia documental e literacia quantitativa se posicionam.

é possível reconhecer que a estrutura de textos em prosa é qualitativamente diferente da estrutura associada a documentos, como gráficos e tabelas, e ainda distinguir uma terceira dimensão para as tarefas em que o processamento de informação escrita envolve alguma combinação com operações aritméticas (Kirsch, 2001:9 citado por Ávila, 2005, p.167).

Foram então passadas tarefas de literacia em prosa de nível 1, 2, 3 e 4; de literacia documental de nível 1, 2, 3 e 4 e de literacia quantitativa de nível 1, 2, 3 e 4. Segundo a descrição dos níveis de dificuldade das tarefas utilizadas no Estudo Nacional de Literacia (Benavente & al, 1996, pp- 69-70), as tarefas correspondentes ao nível 1 são as menos exigentes:

Implicam, em geral, apenas a identificação de uma ou mais palavras de um texto, a sua transcrição integral ou a realização de um cálculo aritmético elementar a partir da indicação directa da operação e dos valores. São executados a partir de textos ou documentos pequenos e simples (Benavente & al, 1996, p. 69).

O nível 2 corresponde a tarefas que exigem um processamento de informação um pouco mais elaborado:

Implicam a associação entre palavras ou expressões que se encontram nos suportes impressos ou, então, o encadeamento de duas operações aritméticas simples. As inferências são de grau pouco elevado (Benavente & al, 1996, p. 69).

Por sua vez, o nível 3 requer um grau de complexidade mais elevado:

Implicam a capacidade de seleccionar e organizar informação, relacionar ideias contidas num texto, fundamentar uma conclusão ou decidir que operações numéricas realizar (Benavente & al, 1996, p. 69).

Finalmente, o nível 4 de dificuldade comporta tarefas mais exigentes:

Implicam a capacidade de processamento e integração de informação múltipla em textos complexos, a realização de inferências de grau elevado, a resolução de problemas e a eventual mobilização de conhecimentos próprios (Benavente & al, 1996, p. 70).

Depois de executadas as tarefas, foi feita a identificação de experiências e práticas quotidianas extraprofissionais, através da análise do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens que os indivíduos elaboraram no âmbito do seu Processo de RVCC. Nessa análise procurou-se aferir as experiências fora do contexto laboral mais significativas e destacar informações que levassem a concluir se a participação em várias e diferentes experiências em contexto não-formal e informal potencia o desenvolvimento de competências de literacia, mesmo que os indivíduos não tivessem consciência dessa potencialidade.

Na sua totalidade o processo de investigação foi desenvolvido conforme as seguintes fases:

1ª fase – Concepção da prova de avaliação de competências de literacia

- A identificação de níveis de literacia, a partir da bibliografia (Ávila, 2005; Benavente & al, 1996)
- A selecção dos enunciados de acordo com os níveis definidos
- A concepção do questionário e das instruções que acompanham cada enunciado

2ª fase – Selecção dos participantes

- A selecção dos adultos participantes cujas actividades profissionais não exijam o contacto permanente com materiais escritos

3ª fase – Passagem da prova

- A realização da prova por parte dos adultos participantes
- A análise das respostas

4ª fase – Análise

- A identificação dos níveis de literacia dos adultos
- A análise dos PRA dos adultos para identificar as actividades quotidianas potenciadoras do desenvolvimento da literacia
- O registo dos dados

5ª fase - Resultados

- A análise e discussão dos resultados

4. Instrumentos

Para a operacionalização deste estudo e consequente apresentação de resultados, foi necessário construir instrumentos de recolha e de análise de informação. A prova de literacia passada aos adultos, tendo como objectivo conhecer os seus níveis de literacia, foi fundamental neste estudo.

Depois de termos conhecimento que os instrumentos utilizados pelo PIAAC (Programa Internacional para a Avaliação das Competências dos Adultos)⁴ não estão ainda disponíveis e dada a impossibilidade de acesso a tarefas de literacia utilizadas em estudos anteriores, nomeadamente no Estudo Nacional de Literacia⁵, a conselho da coordenadora do projecto, e sob sua orientação, foi construída uma prova de literacia para a qual nos apoiámos em materiais utilizados e publicados no estudo *A Literacia em Portugal, Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica* (Benavente & al, 1996). Inicialmente, esta limitação trouxe algumas

⁴ O PIAAC (The Programme for the International Assessment of Adult Competencies) é um estudo comparativo internacional, promovido pela OCDE, dirigido à avaliação das competências da população adulta, com idades entre os 16 e os 65 anos, no qual participam mais de 30 países. Após o IALS (International Adult Literacy Survey), este será o primeiro grande estudo internacional neste domínio. As competências dos adultos serão avaliadas através de uma metodologia directa que implica a realização de uma prova em computador ou em papel. Os domínios de competências em avaliação nesta pesquisa são literacia, numeracia e resolução de problemas em ambientes tecnológicos (Informação recolhida na página da internet do Centro de Investigação e estudos de Sociologia – Instituto Universitário de Lisboa em: <http://cies.iscte.pt/projectos/ficha.jsp?pkid=375>).

⁵ O estudo foi realizado por uma equipa coordenada por Ana Benavente e deu origem ao livro *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica* (Benavente & al, 1996).

dificuldades, concretamente na selecção de enunciados escritos que correspondessem claramente aos níveis de literacia.

Depois de identificados os níveis e as dimensões da literacia, passou-se, então, à recolha de diversos suportes escritos, reais, com os quais os adultos pudessem contactar frequentemente em diversos contextos da sua vida. Procurámos reunir enunciados cujo conteúdo temático fizesse parte da realidade dos adultos, respeitando o crescente grau de dificuldade. Os enunciados foram recolhidos da imprensa, desde anúncios, notícias, passando também por relatórios reais de hemogramas, horários de comboio, convocatórias, avisos de concurso público. Sempre que possível, mantivemos a características formais dos enunciados, como sejam o tipo e tamanho de letra, para que os suportes fossem o mais aproximado possível ao real.

Concluída esta fase, e sempre tendo em conta cada nível de literacia, foram elaboradas as questões e instruções que acompanham cada enunciado que, de forma crescente, requeriam alguma capacidade de processamento da informação apresentada.

Para melhor compreensão do que representam os níveis de literacia, apresentamos de seguida a prova que construímos para cada nível e dimensão.

Nível 1 / Literacia em prosa:

(...) as tarefas baseiam-se em textos curtos, com poucas palavras portadoras de informação específica e poucos elementos de distração que possam provocar hesitações no processamento. Estes, quando existem, não se encontram perto da passagem do texto ou documento que contém a resposta correcta (Benavente & al, 1996, p. 69).

Uma embarcação que transportava refugiados afundou-se no domingo ao largo da costa sudeste do Líbano, vitimando 57 pessoas. Num primeiro balanço as autoridades locais tinham apontado para 48 mortos.

A empresa confirma as 57 vítimas mortais e dá conta de um único sobrevivente do naufrágio.

1. Quando é que aconteceu o acidente?

Nível 1 / Literacia documental:

(...) as tarefas podem implicar o preenchimento de um impresso simples a partir de informação que se encontra directamente na instrução dada (Benavente & al, 1996, p. 69).

Idade: _____ Nome: _____

Sexo: F _____ / M _____

Naturalidade: _____ Localidade de residência: _____

Nº de elementos do agregado familiar _____

Escolaridade _____

Idade com que concluiu _____

Situação face ao emprego:

empregado(a) / desempregado(a) / reformado(a) / outra: _____

Profissão actual: _____

2. Preencha os espaços em branco com os seus dados.

Nível 1 / Literacia quantitativa:

(...) as tarefas requerem, em geral, uma simples operação aritmética que, normalmente, é a adição. Os valores são especificados e ocorrem num contexto familiar. A operação a realizar está definida ou é facilmente identificada (Benavente & al, 1996, p. 69).

Aluga-se T1, mobilado, com marquise de 9 m² em boa conservação, na Rua de Sta Catarina, 711, junto ao Siloauto. É num 1º andar com dois elevadores. Aluga-se de preferência a estudantes. Preço 300 Euros/mês.

3. Qual o preço do aluguer?

Nível 2 / Literacia em prosa:

as tarefas (...) implicam o processamento de elementos contidos em diferentes frases ou parágrafos do texto e a sua associação, podendo, por vezes, exigir inferências simples. A resposta consiste na transcrição integral da informação processada (Benavente & al, 1996, p. 69).

Uma aluna britânica está a ser investigada pelo envenenamento, através de uma chaleira, de dois professores da sua escola em Devon, no sudoeste da Grã-Bretanha, escreve a BBC.

A adolescente de 17 anos, cujo nome não foi divulgado, foi detida e libertada sob fiança, segundo a polícia.

Os professores não tiveram complicações graves de saúde e a chaleira foi enviada para análises.

A escola está também a conduzir uma investigação interna.

4. Por que razão a aluna está a ser investigada?

Nível 2 / Literacia documental:

as tarefas (...) requerem, igualmente, a associação de informação. A associação pode requerer uma pequena inferência baseada no texto ou a consideração de informação condicional, na mesma frase ou parágrafo (Benavente et al, 1996, p. 69) (Benavente & al, 1996, p. 69).

AO ABRIGO DO DISPOSTO NO ARTIGO 1431º PONTO 1 DO CÓDIGO CIVIL, CONVOCAM-SE OS SENHORES **CONDÓMINOS DE TODAS AS FRACÇÕES AUTÓNOMAS DO PRÉDIO SITO NA RUA DIOGO DE SILVES Nº 53** PARA UMA **ASSEMBLEIA DE CONDÓMINOS** A REALIZAR NA SALA DE REUNIÕES DO CONDOMÍNIO, NA **QUINTA-FEIRA, DIA 3 DE SETEMBRO DE 2009**, PELAS **21:00 HORAS**, COM A SEGUINTE ORDEM DE TRABALHOS:

1. Apresentação e aprovação das contas de 2008/2009
2. Apresentação e aprovação de orçamento para o período 2009/2010
3. Eleição da administração
4. Outros assuntos de interesse geral

Não se obtendo o número de condóminos necessários para deliberar, fica desde já convocada nova reunião no mesmo local e com a mesma ordem de trabalhos, a realizar no mesmo dia, às 21:30 horas.

Nota: De acordo com o artigo 1431º, ponto 3 do código civil, os condóminos podem fazer-se representar por procurador.

5. Onde será realizada a reunião?

Nível 2 / Literacia quantitativa:

as tarefas (...) requerem, por seu lado, a realização de uma sequência de duas operações (em geral, adição e/ou subtração), sendo os valores dados ou facilmente localizáveis e as operações facilmente determinadas (Benavente & al, 1996, p. 69).

Horários de comboio de Lisboa-Oriente para Porto-Campanhã

Escolha um Percurso			
Serviço	Partida	Chegada	Duração
AP	Oriente 7h09	Porto - Campanha 9h44	2h35
IC	Oriente 9h39	Porto - Campanha 12h39	3h00
AP	Oriente 10h09	Porto - Campanha 12h44	2h35
IC	Oriente 11h39	Porto - Campanha 14h39	3h00
AP	Oriente 14h09	Porto - Campanha 16h44	2h35
IC	Oriente 15h39	Porto - Campanha 18h39	3h00
AP	Oriente 16h09	Porto - Campanha 18h44	2h35
AP	Oriente 17h09	Porto - Campanha 19h44	2h35
IC	Oriente 17h39	Porto - Campanha 20h39	3h00
AP	Oriente 18h09	Porto - Campanha 20h44	2h35
AP	Oriente 19h09	Porto - Campanha 21h44	2h35
IC	Oriente 19h39	Porto - Campanha 22h39	3h00
AP	Oriente 20h09	Porto - Campanha 22h52	2h43
IC	Oriente 21h39	Porto - Campanha *00h39	3h00

Legenda:
AP – Alfa Pendular; IC – Intercidades

6. Sabendo que tem de estar no Porto às 19h30, a que horas terá de apanhar o comboio em Lisboa-Oriente?

Nível 3 / Literacia em prosa/Literacia documental:

as tarefas (...) requerem, em geral, a utilização de textos mais longos, contendo informação mais complexa. Estes suportes podem incluir elementos organizadores tais como títulos ou subtítulos. Podem, ainda, tratar de assuntos menos familiares (Benavente & al, 1996, p. 70).

Doenças da tiróide afectam mais de um milhão de portugueses

As doenças da tiróide afectam mais de um milhão de portugueses, na sua maioria mulheres. A ocorrência destas patologias pode estar associada à falta de iodo no organismo, algo que pode ser controlado com a ingestão de medicamentos. O desenvolvimento das doenças da tiróide, devido ao seu mau funcionamento, está muitas vezes relacionado com a falta de alimentos ricos em iodo, a genética e o stress.

As doenças da tiróide, que afectam mais de um milhão de pessoas em Portugal, são muitas vezes detectadas pela própria pessoa ou pelo seu médico, tendo em conta que nem sempre apresentam sintomas.

O hipertiroidismo e o hipotiroidismo são os principais distúrbios da tiróide, apresentando vários sintomas, de diferentes graus e gravidade. Ao *Correio da Manhã*, o endocrinologista Edward Limbert sublinha que as análises ao sangue são fundamentais, pois este é o melhor exame na avaliação da função da tiróide.

7. Segundo a informação contida na notícia, a que se deve o mau funcionamento da tiróide?

Nível 3 / Literacia documental

HOSPITAL SANTA MARIA MAIOR, E.P.E.

AVISO

CONTRATAÇÃO DE MÉDICOS DAS ESPECIALIDADES DE

OFTALMOLOGIA

OTORRINOLARINGOLOGIA

GINECOLOGIA/OBSTETRÍCIA

O Hospital Santa Maria Maior, EPE, vai iniciar procedimento para contratar Médicos das especialidades acima indicadas, em regime de Contrato Individual de Trabalho.

As candidaturas poderão ser enviadas pelo correio ou entregues no Serviço de Gestão de Recursos Humanos deste Hospital, sito no Campo da República, 4750-275 Barcelos, até ao dia 20 de Julho, em requerimento dirigido ao Presidente do Conselho de Administração e acompanhado de:

- Certidão de Licenciatura e Habilitação Profissional;
- Fotocópia simples do Bilhete de Identidade;
- Curriculum Vitae resumido;
- Carga horária pretendida e outras referências.

Qualquer esclarecimento pode ser prestado pela Directora Clínica (tel. 253809230)

Barcelos, 8 de Julho de 2010

O Presidente do Conselho de Administração

Lino Mesquita Machado

8. Como poderão ser apresentadas as candidaturas?

Nível 3 / Literacia quantitativa:

as tarefas (...) requerem a realização de duas operações sequenciais (em geral multiplicação/divisão e outra). Normalmente, os valores a utilizar são dados ou facilmente localizáveis mas é preciso decidir quais as operações a realizar (Benavente & al, 1996, p. 70).

SANGUE VENOSO			
		01/10/2008	
JEJUM ALIMENTAR DE 13 Horas		13 Horas	
•HEMOGRAMA		CE	
Hemoglobina	14.5	11.5-16.5 g/dl	14.0
Eritrócitos	5.05	3.80-5.80 $\times 10^6/\text{mm}^3$	4.84
Volume Globular	43.3	37.0-47.0 %	41.7
Volume Globular Médio	85.7	76.0-96.0 fl	86.2
Hemoglobina Globular Média	28.8	27.0-32.0 pg	28.9
Conc.Hemoglobínica Glob.Med.	33.6	30.0-36.0 g/dl	33.6
R.D.W.	12.8	11-15 %	13.1

9. Segundo os resultados das análises, há algum marcador que apresente valores fora do que seja considerado normal?

Nível 4 / Literacia em prosa:

as tarefas (...) pressupõem a utilização de textos relativamente longos e densos, cuja leitura integral pode ser necessária para a construção da resposta. Esta pode assumir a forma de síntese da ideia principal do texto ou de fundamentação de um enunciado. (Benavente & al, 1996, p. 70)

Busca de vida no espaço alterada por descoberta de nova bactéria

Após ter causado especulação acerca da possível descoberta de vida extra-terrestre, a NASA anunciou ter encontrado uma bactéria que existe na Terra e que utiliza um elemento diferente no seu metabolismo, o arsénico, que, para outros seres vivos, é um veneno.

Uma bactéria diferente foi encontrada nos sedimentos do lago californiano Mono, nos Estados Unidos. Esta foi a descoberta anunciada pela NASA e que provocou grande expectativa sobre a existência de vida noutros planetas.

Em conferência de imprensa, esta quinta-feira, a directora do programa de astrobiologia da NASA revelou que "com este novo elemento na lista dos que constituem a vida, talvez possamos encontrar agora o ET".

Também presente na conferência de imprensa, a investigadora que fez a descoberta lembra que a "vida tal como a conhecemos pode ser muito mais flexível do que geralmente pensamos".

O facto de haver uma substituição do fósforo pelo arsénico "mostra-nos uma forma de vida muito diferente, o que tem vastas implicações sobre o nosso conhecimento acerca do funcionamento do nosso próprio planeta".

10. Qual é o assunto central do texto?

Nível 4 / Literacia documental:

as tarefas (...) requerem que se tenha em conta a informação condicional que aparece localizada fora ou longe da parte principal do suporte (Benavente & al, 1996, p. 70).

Declarações de IRS

De acordo com o Código do Imposto sobre o Rendimento das Pessoas Singulares (CIRS), o titular de rendimentos é obrigado a apresentar anualmente a Declaração Modelo 3, que diz respeito aos rendimentos auferidos no ano transacto. De acordo com as características ou origem desses mesmos rendimentos, assim é necessário entregar juntamente com o Modelo 3 os respectivos anexos

Anexo A – Pertencem a esta categoria:

- Trabalhadores dependentes;
- Trabalhadores em pré-reforma, na reserva ou aposentados;
- Pescadores em campanha;
- Trabalhadores de cargos de direcção ou administração de pessoas colectivas;
- Empresários em nome individual;
- Benefícios originados pelo trabalho enquanto dependentes, mas que excedem o limite legal;
- Ajudas de custo ou de representação;
- Despesas da utilização de viatura própria a serviço da entidade patronal;
- Indemnizações por quebra de vínculo profissional;
- Gratificações não atribuídas pela entidade patronal;
- Contribuições da entidade patronal em seguros ou regimes da segurança social.

Anexo B – Pertencem a esta categoria:

- Rendimentos empresariais e profissionais em regime simplificado;
- Rendimentos de trabalho independente;
- Dividendos provenientes da propriedade intelectual;
- Prestação de serviços e indemnizações ou actos isolados.

Anexo C – Pertencem a esta categoria:

- Rendimentos empresariais e profissionais em regime de contabilidade organizada;
- Rendimentos derivados de actividades comerciais e industriais em nome individual;
- Rendimentos provenientes de actividades agrícolas e pecuárias, actos isolados de natureza comercial e industrial e mais-valias decorrentes de actividades comerciais e industriais.

Anexo E – Pertencem a esta categoria:

- Rendimentos de capitais.

Anexo F – Pertencem a esta categoria:

- Rendimentos prediais.

11. Tendo em conta a informação contida no aviso sobre declarações de IRS da Direcção Geral das Contribuições e Impostos, responda à seguinte pergunta, tendo ainda em conta a situação do Sr. Manuel:

O Sr. Manuel, em 2010, teve como rendimentos apenas os resultantes da sua actividade profissional como motorista da Câmara Municipal de Penafiel e da exploração de uma actividade agrícola. Para além da declaração Modelo 3, quais os anexos que terá de preencher e entregar?

Nível 4 / Literacia quantitativa:

as tarefas (...) consistem na resolução de um problema que requer a análise da situação de partida, a selecção dos dados relevantes e a escolha de sequência apropriada das operações a efectuar (Benavente & al, 1996, p. 70).

Deputado socialista quer Galp a vender combustíveis mais baratos

O deputado Jorge Seguro Sanches defende numa carta-aberta hoje enviada a Ferreira de Oliveira, presidente do Conselho de Administração da Galp Energia, a disponibilização em todo o território nacional de combustíveis low cost – iguais aos que a Galp vende, de forma experimental, no seu posto de Setúbal.

Dessa forma, os consumidores poderiam poupar entre 12 a 20 cêntimos por litro no gasóleo ou cerca de 13 cêntimos por litro no caso da gasolina sem chumbo 95. Ou seja, poderiam poupar 7,14 ou 7,56 euros no abastecimento de um depósito com 60 litros.

Na missiva, Seguro Sanches pergunta ao presidente da Galp sobre a data em que a petrolífera **«vai colocar em prática a possibilidade de os consumidores poderem escolher todas as gamas de combustíveis que a marca comercializa»** em Setúbal.

Os postos da Galp apenas disponibilizam os combustíveis aditivados e superaditivados – precisamente os produtos mais caros. A cidade de Setúbal é a única excepção, pois desde Setembro do ano passado vende combustíveis pouco aditivados. Neste posto, a Galp pratica preços muito semelhantes aos que são praticados nas gasolinhas dos hipermercados e não muito longe do preçário dos postos espanhóis – onde os impostos sobre os produtos petrolíferos são mais baratos.

Por exemplo, o gasóleo na Galp de Setúbal custa hoje 1, 279 euros, enquanto que a gasolina sem chumbo (95) está a ser vendida a 1,419 euros por litro. No resto do país, a petrolífera nacional está a vender o gasóleo entre os 1,398 e os 1,479 euros e a gasolina a 1,545 euros.

Jorge Seguro Sanches defende que o alargamento da experiência de Setúbal permitiria **«dar aos consumidores a opção mais económica e cada vez mais procurada»**. O facto de os postos da Galp e das restantes petrolíferas apenas venderem **«os dois combustíveis mais sofisticados e caros»** é, no entender do deputado socialista, **«passível de distorcer um mercado que todos queremos livre»** - além de ameaçarem a sustentabilidade económica dos postos de combustíveis portugueses nas zonas fronteiriças. Por isso mesmo, Seguro Sanches insta a Galp a liderar o mercado nacional a ser mais competitivo.

12. Quais os argumentos centrados nos preços apresentados por Jorge Seguro Sanches?

O objectivo da prova consiste em conhecer os níveis de literacia dos adultos. Assim, os adultos realizaram a prova individualmente, nas instalações do CNO, tendo precisado de 30 a 60 minutos para responder a todas as questões.

A prova foi passada aos adultos de uma só vez e cada questão foi numerada por ordem crescente de dificuldade. As questões número 1 a 3 correspondem, respectivamente, às tarefas de literacia em prosa, literacia documental e literacia quantitativa de nível 1; as questões número 4 a 6 correspondem às tarefas de literacia em prosa, literacia documental e literacia quantitativa de nível 2; as questões número 7 a 9 correspondem às tarefas de literacia em prosa, literacia documental e literacia quantitativa de nível 3 e as tarefas número 10 a 12 correspondem às tarefas de literacia em prosa, literacia documental e literacia quantitativa de nível 4.

Já os adultos foram identificados com letras, de A a T, sendo que as mulheres foram identificadas de A a J e os homens de K a T.

As repostas foram apresentadas por escrito e posteriormente registadas numa matriz construída para o efeito.

Quadro 2. Matriz de registo das respostas dos adultos

		Nível 1			Nível 2			Nível 3			Nível 4			TOTAL
		LP	LD	LQ	LP	LD	LQ	LP	LD	LQ	LP	LD	LQ	
Tarefa		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	12
A d u l t o	A													
	B													
	C													
	D													
	E													
	F													
	G													
	H													
	I													
	J													
	K													
	L													
	M													
	N													
	O													
	P													
	Q													
	R													
	S													
	T													

A cada resposta correcta atribuímos 1 ponto, às respostas parcialmente correctas atribuímos 0,5 pontos e 0 pontos às respostas incorrectas. Esta decisão prendeu-se com o facto de se verificar que apesar de haver algumas respostas incompletas, reflectiam inferências por parte dos adultos que não podiam deixar de ser consideradas.

Os adultos tinham de ler o enunciado e a respectiva questão ou instrução e responder por escrito. O resultado total da pontuação posicionava cada adulto no respectivo nível de literacia.

O passo seguinte prendeu-se com a identificação dos adultos que revelam níveis de literacia mais elevados, nomeadamente nos níveis 3 e 4, para

Como já foi referido, a concepção das tarefas teve como base as tarefas utilizadas no estudo sobre *A Literacia em Portugal, Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica* (Benavente & al, 1996), tendo em conta os níveis aí apresentados. No entanto, houve alguns constrangimentos. Tendo em conta a ideia de que os contextos sociais poderão ser impulsionadores da aquisição e desenvolvimento de competências de literacia, os materiais escritos com que os indivíduos contactam no seu quotidiano não são também eles desprovidos de determinados contextos. Apesar de termos apresentado textos que se aproximassem o mais fielmente possível da realidade dos indivíduos, não podemos deixar de considerar que estas tarefas de literacia foram construídas para um propósito específico e que poderão não fazer parte das práticas quotidianas de alguns adultos.

Sendo este um estudo exploratório e considerando que as competências adquiridas em determinados contextos podem ser utilizadas nouro contexto de vida, que são consideradas as capacidades não só de interpretar informação como também de transferir as competências para os contextos em que estão envolvidos no momento, consideramos que o risco da “descontextualização” não terá influência nos resultados.

5. Análise e discussão de casos

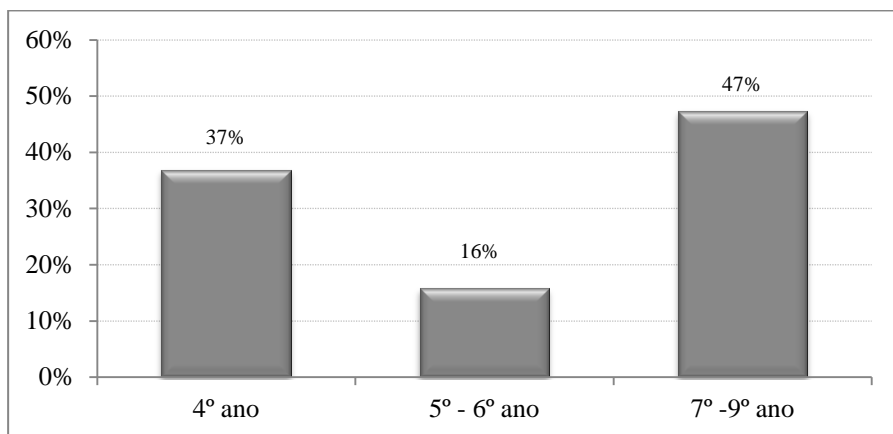
Após apresentar a metodologia adoptada e os instrumentos utilizados neste estudo, passamos à apresentação dos resultados obtidos. Antes, porém, consideramos importante apresentar alguns dados caracterizadores dos adultos participantes no estudo.

5.1. Caracterização sociodemográfica

Ter um percurso profissional, independentemente da actividade profissional, que não envolvesse o contacto permanente com materiais escritos foi o critério adoptado para a selecção dos adultos participantes. Mesmo havendo 26% de desempregados e 11% de aposentados, inclusivamente nestes casos as actividades profissionais de maior duração, em muitos casos a única e que se prolongou pela vida inteira, correspondem a actividades dos sectores secundário, nomeadamente indústrias transformadoras, e terciário, nomeadamente prestação de serviços à comunidade e venda de produtos.

Os adultos têm idades compreendidas entre os 31 e os 67 anos, sendo a média de idades correspondente a 48 anos, e abandonaram a escola, em média, aos 14 anos. Ainda, em média, frequentaram 6 anos de escolaridade, sendo que, conforme se verifica no Gráfico 2, 37% concluíram o 4º ano de escolaridade, 16% frequentaram até ao 6º ano e 47% frequentaram até ao 9º ano, ainda que não o tenham concluído.

Gráfico 2. Escolaridade frequentada pelos adultos

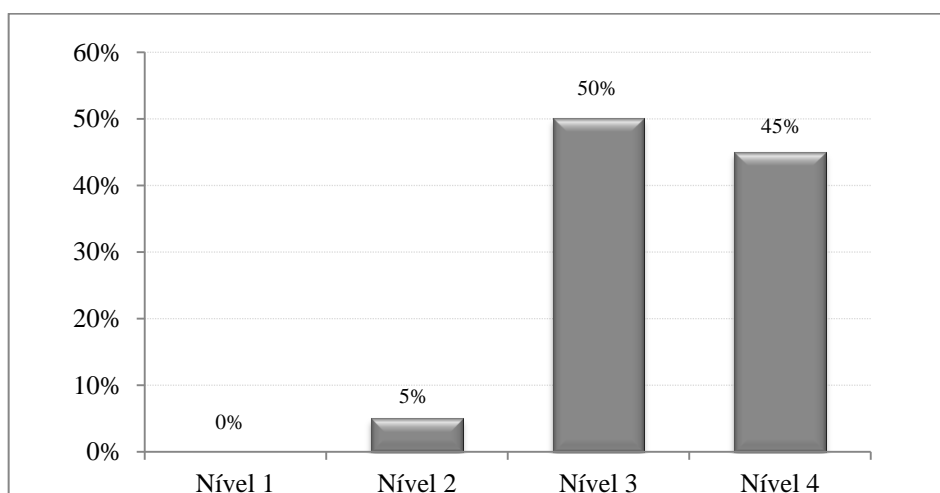


Depois de terem ingressado na vida profissional, 21% dos adultos, anos depois de terem abandonado a escola, regressaram à escola. Alguns conseguiram terminar um ciclo de escolaridade, mas a maioria acabou por desistir por não conseguir conciliar a vida profissional com a vida escolar. Ainda assim, demonstram a importância que o aumento da escolaridade tem para si. Importante também será o facto de 58% dos adultos terem, ao longo da sua vida, frequentado formação em diversas áreas, sobretudo profissional.

5.2. Apresentação de resultados

Em termos globais, os resultados revelam que a maior parte dos adultos situa-se entre os níveis de literacia 3 e 4. Conforme se pode observar no Gráfico 3, os níveis 3 e 4 são os que englobam maiores percentagens (50% e 45%, respectivamente), não havendo resultados no nível 1 e o nível 2 ser de 5%.

Gráfico 3. Níveis de literacia dos adultos

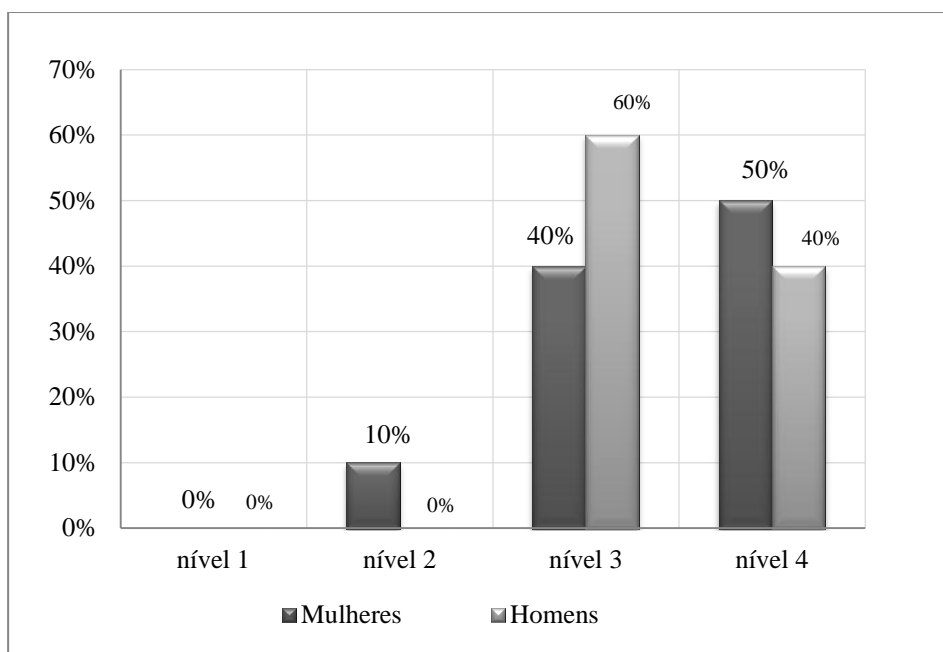


Os resultados, sendo bastante positivos, contrariam os do Estudo Nacional de Literacia publicados em 1996 e que revelam que os adultos localizam-se maioritariamente nos níveis 1 e 2 (Benavente & al, 1996), o que reflecte uma evolução das competências de literacia dos adultos.

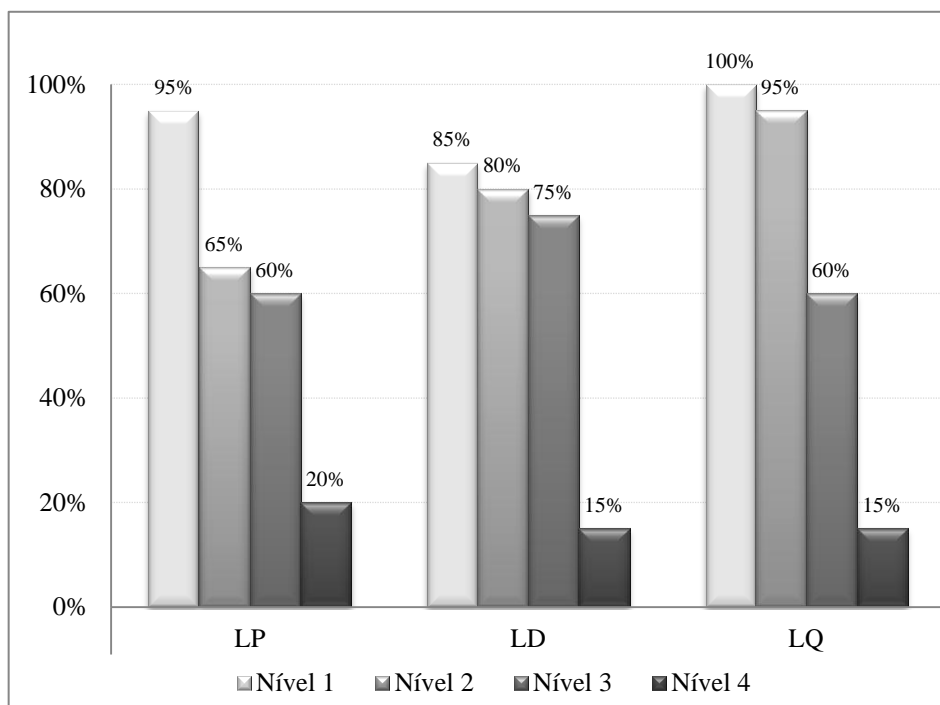
Se analisarmos os resultados tendo em conta a variável sexo, verificamos que na generalidade os homens têm melhores resultados. Como se pode

verificar no Gráfico 4, a diferença entre homens e mulheres no nível 3 é considerável, mas no nível 4 são as mulheres que revelam melhores resultados.

Gráfico 4. Níveis de literacia dos adultos segundo o sexo



Apesar de os resultados serem positivos, é importante analisar o desempenho dos adultos em cada nível e em cada dimensão de literacia (LP – literacia em prosa; LD – literacia documental e LQ – literacia quantitativa).

Gráfico 5. Resultados de respostas correctas por nível e dimensão de literacia

O Gráfico 5 apresenta os resultados de respostas correctas por nível e dimensão. Pode-se observar que as tarefas de nível 1 são as que apresentam melhores resultados e as de nível 4 são as que apresentam os resultados mais baixos, o que não surpreende, uma vez que o grau de dificuldade das tarefas aumenta à medida que aumenta o nível.

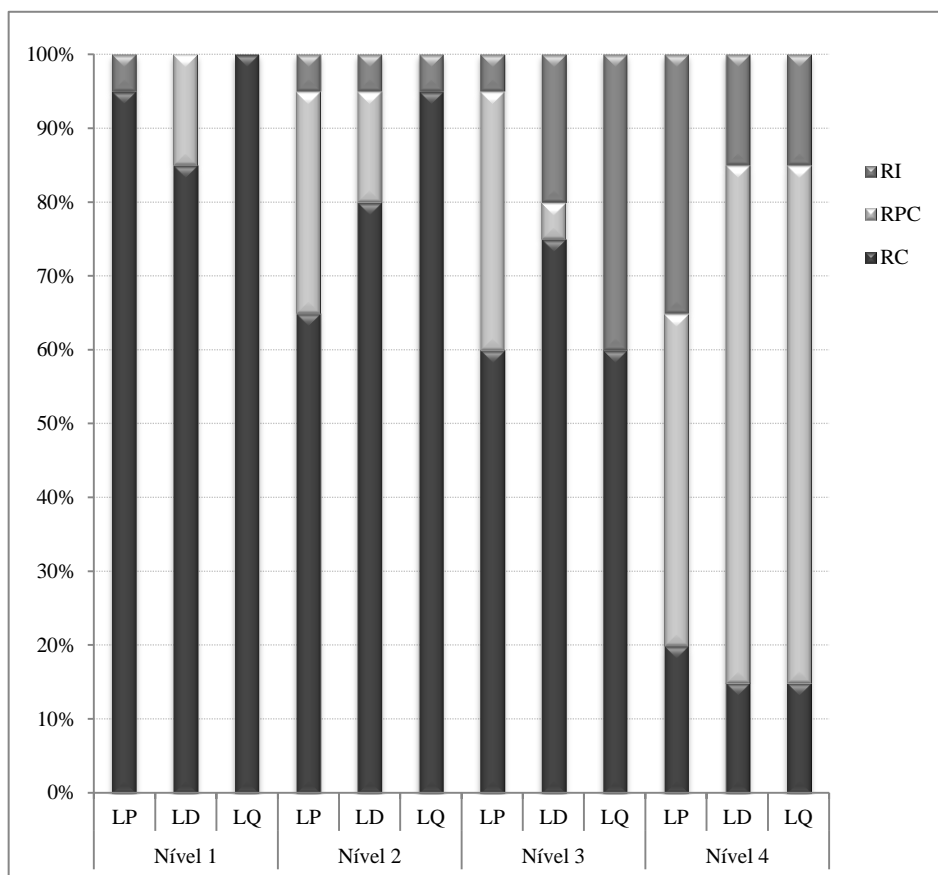
No que diz respeito às tarefas de literacia em prosa, nota-se uma grande diferença de respostas correctas entre o nível 1 e o nível 4, o mesmo acontecendo nas tarefas de literacia documental e quantitativa. De facto, o nível 1 apresenta resultados entre os 85% e os 100% de respostas correctas e o nível 4 apenas entre os 15% e os 20%.

Quanto às tarefas de literacia documental, entre os níveis 1 e 3 encontramos alguma coerência de resultados (entre os 75% e os 85%), havendo uma maior diferença se compararmos com o nível 4 (15%).

Apesar de serem revelados baixos resultados relativamente ao nível 4, como já foi referido anteriormente, 45% dos adultos encontra-se neste nível. Isto poderá dever-se ao facto de termos tido em conta as respostas parcialmente correctas, ou seja aquelas que, por exemplo, mesmo não estando completas reflectiam algumas inferências nas respostas dadas pelos adultos.

Para melhor ilustrar esta ideia, apresentamos de seguida o Gráfico 6 no qual estão apresentadas as percentagens de respostas correctas (RC), respostas parcialmente correctas (RPC) e de respostas incorrectas (RI).

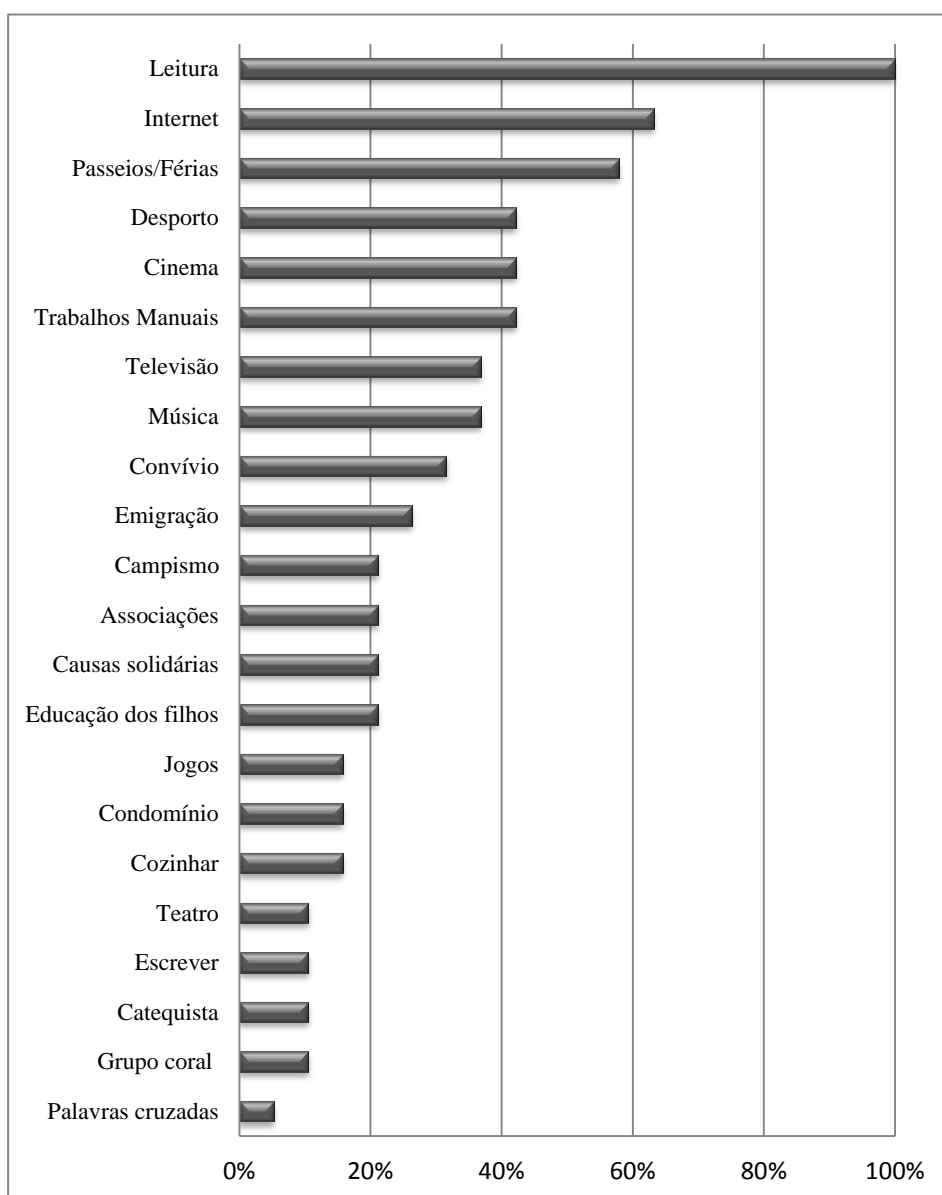
Como se pode observar, sobretudo no nível 4, a esmagadora maioria das respostas são parcialmente correctas, localizando-se entre os 45% e os 70% das respostas dadas. Estes resultados poderão significar que a consistência deste nível de competências é relativamente frágil, mas que, por outro lado, a generalidade dos adultos consegue interpretar informação mais complexa, sobretudo a correspondente a literacia documental e quantitativa.

Gráfico 6. Resultados totais de respostas

Sendo já conhecidos os resultados da prova de literacia, é o momento de conhecer as actividades quotidianas nas quais os adultos desenvolvem as suas competências. Como já referimos em capítulos anteriores, centrámo-nos em adultos que não tivessem no seu quotidiano profissional contacto permanente com materiais escritos. Assim, procurámos identificar nos seus contextos pessoal e social todas as actividades sobre as quais os adultos reflectem no seu PRA e que serão potenciadoras do desenvolvimento da literacia. Conforme se pode verificar no Gráfico 7,

encontrámos actividades muito diversificadas, umas desenvolvidas individualmente e outras que envolvem o contacto com outras pessoas.

Gráfico 7. Actividades quotidianas dos adultos



A leitura é a actividade que se revela mais importante, pois a totalidade dos adultos refere que tem hábitos de leitura. Da análise dos PRA, devemos ressaltar que os hábitos de leitura são diversificados no que diz respeito ao conteúdo e tipo, ou seja ler livros não é uma prática corrente e quotidiana na vida da generalidade dos adultos. Referem que quando eram mais jovens liam mais livros do que agora, pelo que os hábitos de leitura prendem-se sobretudo com a leitura de jornais e revistas.

A utilização da internet surge na vida de 63% dos adultos. Esta poderá tornar-se numa prática interessante, uma vez que para a boa utilização da internet são mobilizadas competências de leitura, interpretação e em alguns casos de escrita. Outra actividade relevante na vida dos adultos prende-se com as férias e passeios. 58% dizem que não só gostam como reconhecem que enriquecem pessoalmente através dos conhecimentos que vão acumulando nas suas viagens, mais ou menos longas, tanto no país como no estrangeiro, as quais muitas vezes requerem preparação, pesquisa, interacção com outras pessoas e outras culturas.

Os trabalhos manuais, o cinema e o desporto são actividades importantes para 42% dos adultos. Devemos salientar que, sobretudo o cinema e os trabalhos manuais, já que através das legendas e da interpretação de esquemas e instruções, envolvem práticas de leitura. O desporto, por sua vez, levará ao desenvolvimento de competências sociais, do contacto com outras pessoas, promovendo a sua inclusão social. Aliás, 32% dos adultos têm no convívio com a família e os amigos uma prática corrente na sua vida. Ainda, 37% dos adultos referem que faz parte das suas actividades quotidianas ouvir ou tocar música e ver televisão.

Dos adultos participantes, 26% tiveram experiências de emigração, o que se tornará importante, tendo em conta que sair do seu meio, confrontar-se com outras realidades e dificuldades potenciará o desenvolvimento pessoal. Já a educação dos filhos (ou o acompanhamento mais próximo da sua situação escolar, participando em reuniões, ajudando-os nos trabalhos de casa), o campismo, o envolvimento activo em associações e a participação em causas solidárias é importante para 21% dos adultos. Sendo actividades tão diferentes, têm em comum o facto de serem desenvolvidas em comunidade, algumas delas para a comunidade.

Estas serão as actividades quotidianas na vida dos adultos, e reflectidas nos seus PRA, às quais a maior parte dos adultos participantes neste estudo atribui mais significado, aquelas que mais potenciarão o desenvolvimento da sua literacia. No entanto, há outras que, ainda que sejam menos expressivas e significativas, são interessantes de apresentar pela sua diversidade. Assim, 16% referem o cozinhar, as actividades relacionadas como condomínio e os jogos (de computador, tabuleiro, cartas). Já 11% referem que têm experiências relacionadas com a vida religiosa, nomeadamente pertencendo ao grupo coral e desenvolvendo actividade como catequista, escrevem (colaborando através da escrita de artigos para a imprensa local) e interessam-se por teatro. Residual revela-se a realização de palavras cruzadas (5%), apesar de ser um exercício interessante do ponto de vista do desenvolvimento do vocabulário e da interpretação.

PARTE III – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Ao longo deste estudo debruçámo-nos sobre a temática da literacia dos adultos, tendo em conta a sua importância para a sociedade da informação e do conhecimento. Segundo a revisão bibliográfica efectuada, percebemos que a evolução da sociedade, das economias tem exigido cada vez mais conhecimento por parte dos indivíduos. Se, por um lado, a informação surge contínua e abundantemente, mais facilmente, por outro o indivíduo precisa de se dotar de capacidades e ferramentas que lhe permitam aceder à informação para a transformar em conhecimento e competência. Neste domínio, a literacia surge como um factor essencial de acesso ao conhecimento e de desenvolvimento pessoal, social económico.

Este trabalho apresentou como objectivo central compreender a relação entre os níveis de literacia dos adultos com escolaridade igual ou inferior ao 9º ano e as experiências ocorridas em contextos informais e não formais. Assim, procurámos numa primeira fase conhecer os seus níveis de literacia através da realização de uma prova de avaliação de competências de literacia que elaborámos para o efeito.

Em estudos anteriores realizados a nível nacional (Benavente & al, 1996), conclui-se que a população portuguesa apresenta baixos níveis de competências, o que tem comprometido o desenvolvimento económico e social do país (OCDE, 1994).

Conforme os resultados deste estudo apresentados, concluímos que a esmagadora maioria dos adultos se posiciona em níveis muito favoráveis de literacia, concretamente nos níveis 3 e 4, correspondendo a 50% e a 45% respectivamente, o que nota uma evolução clara desde o Estudo

Nacional de Literacia, realizado em 1995. Ainda assim, a maioria das respostas dadas em níveis mais avançados de dificuldade são parcialmente correctas, ou seja os adultos fazem inferências, interpretam as questões e as instruções dadas, mas nem sempre dão respostas completas. Por isso, concluímos que há evolução na literacia dos adultos, ainda que se trate de competências ainda pouco consistentes.

Mediante os resultados, considerámos pertinente identificar os contextos, destacar que actividades os adultos têm fora da esfera profissional que potenciem o desenvolvimento da literacia. Depois de analisarmos os Portefólios Reflexivos de Aprendizagens que os adultos elaboraram no âmbito do Processo de RVCC, concluímos que experiências relacionadas com a leitura (100%), utilização de internet (63%), as férias/passeios (58%) e experiências que envolvam o contacto com outras pessoas são as que mais lhes permite desenvolver a literacia.

Deste modo, consideramos fundamental que se criem condições de acesso a actividades sociais e culturais de qualidade e formadoras acessíveis a toda a população. Torna-se fundamental que, tanto a nível local como nacional, as organizações sociais, empresas, associações culturais e recreativas, autarquias, escolas, centros de formação, meios de comunicação social promovam experiências que mesmo que os envolvidos não se apercebam sejam enriquecedoras culturalmente.

O contacto contínuo com materiais escritos desenvolve a literacia. Sabendo que os hábitos de leitura dos portugueses estão aquém do desejado, com todas as consequências negativas a nível individual, social e económico, é fundamental que se criem incentivos à leitura. Neste

sentido, o carácter informal das actividades de lazer poderá ser um bom aliado, uma vez que os adultos não se sentindo “obrigados” a aprender aprenderão mais facilmente.

Ao contrário do que acontece noutros países europeus, em Portugal os filmes são legendados, trazendo vantagens aos portugueses na aprendizagem de línguas estrangeiras. Se resulta com outras línguas, poderá também resultar com a língua portuguesa, ou seja se alguns dos programas nacionais de televisão forem legendados, as pessoas estarão em contacto com a leitura e sem que se apercebam.

As férias e os passeios foram referidos por uma percentagem considerável dos adultos. Aqui, as autarquias, as empresas e as entidades que tutelam o turismo poderão enriquecer o património cultural e arquitectónico com letreiros simples mas atractivos que levem as pessoas a interessar-se e a aproximar-se para os ler. O contacto com outras pessoas e o convívio (32%) foi também referido como uma actividade importante para os adultos. Assim, seria importante que fossem promovidos encontros entre as pessoas nos quais tivesse de haver troca de ideias, conhecimentos e experiências.

O intercâmbio de experiências e conhecimentos será mais eficaz quanto mais pessoas envolver. No entanto, e não havendo a possibilidade de frequentar meios sociais muito activos, cabe às famílias promover a literacia procurando e disponibilizando meios de acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento.

Quanto melhor o indivíduo interpretar a informação a que acede ou lhe é veiculada, melhor vai conhecer o meio em que está inserido e estará mais

capaz de participar activamente. Esta é a exigência da sociedade actual, que em troca da informação que é disponibilizada exigem aos indivíduos que a utilizem para o seu desenvolvimento e da comunidade a que pertencem.

BIBLIOGRAFIA

- Alonso, L., Imaginário, L., Magalhães, J., Barros, J., Castro, J. M., Osório, A. & Sequeira, F., (2002) *Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos*, Lisboa, ANEFA.
- Ávila, P. (2005), *A Literacia dos adultos: Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*. Tese de Doutoramento, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa.
- Ávila, P. (2009, Novembro) *Construindo a Literacia dos Adultos*. 1º Encontro Internacional de Literacia Familiar. Escola Superior de Educação de Coimbra. Coimbra. Portugal.
- Benavente, A. (Coord.), Rosa, A., Costa, A. F. & Ávila, P. (1996), *A Literacia em Portugal, Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian/CNE.
- Benavente, A., Gago, J. M., Salgado, L. & Wall, K. (1980). *Objectivos, Situações e Práticas de Educação de Adultos em Portugal – 1979*. Lisboa. ME/DGEA.
- Canário, R. (2000), Animação e educação informal. In Canário, R., *A Educação de Adultos – Um campo e uma problemática* (pp. 79-83). Lisboa, Educa.
- CLASM & CESIS (2005), *Diagnóstico Social do Concelho de Matosinhos*. Retirado em Outubro, 20, 2011 de <http://www.cm-matosinhos.pt/pages/409>

- Comissão das Comunidades Europeias (1995) *Livro branco da educação: ensinar e aprender: rumo à sociedade cognitiva*. Retirado em Setembro 14, 2010 de <https://infoeuropa.eurocid.pt/registo/000037230/>
- Comissão das Comunidades Europeias (2000), *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Retirado em Setembro 14, 2010 de https://infoeuropa.eurocid.pt/opac/?func=direct&doc_number=000033814
- Conselho Europeu Extraordinário sobre o Emprego (1997), *Press Release Information: Luxembourg (20-11-1997) - Document SN 300/97 (Presse 0)*. Retirado em Setembro 17, 2010 de <http://www.fd.uc.pt/CI/CEE/pm/LegCE/Conselho-E-extr-emprego-luxemburgo.htm>
- Coombs, P. (1985) *The World Crisis in Education*, New York: Oxford University Press.
- Cresson, E. (1996), Para uma política de educação e de formação ao longo da vida, CEDEFOP, *Formação Profissional Revista Europeia*, n.º 8/9, pp. 9-12.
- GEPE (2009), *50 anos de Educação em Portugal*, vol. I. Lisboa. GEPE/ME/INE.
- Gomes, M. C. (2005) – Percursos de literacia, in *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 47, pp. 69-97.
- INE (2010), *Anuário Estatístico da Região Norte*. Lisboa. INE.

- Lei nº 3/79 de 10 de Janeiro. Diário da República nº 8/79 – I Série. Assembleia da República. Lisboa.
- Magalhães, L. & Rodrigues, M. L. (2000) *Rumo à Sociedade do Conhecimento e da Informação*, Capítulo (pp. 134-166) em *PORTUGAL anos 2000 --- Retrato de um País em Mudança* (publicado em Português e em Alemão), Coordenação de António Reis, Círculo de Leitores e Comissariado de Portugal para a Expo 2000 Hannover. Retirado em Outubro 16, 2011 de <http://www.math.ist.utl.pt/~lmagal>
- Mrech, L. M., (2008) *A criança e o computador: novas formas de pensar*. Retirado em Setembro 13, 2010 de http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=115:a-crianca-e-o-computador--novas-formas-de-pensar&catid=7:informatica&Itemid=18
- Murray, T.S., Desjardins, R., Coulombre, S. & Tremblay, J. F. (2009) *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma Análise* (Trad. Lima, J. & Brum, A.) Lisboa. EME.
- OCDE (1994), *Analfabetismo Funcional e Rentabilidade Económica*. Paris. OCDE.
- Osorio, A. R, (1994), *Animação Sociocultural e Educação de Adultos*. In Trilla, J. (Coord.), *Animação Sociocultural – Teorias, Programas e Âmbitos* (pp. 235-250). (Trad. Rabaça, A.). Lisboa. Instituto Piaget.
- Pain, A.(1990). *Éducation informelle, les effets formateurs dans le quotidien*. Paris. Flammarion

- Poirier, J., Clapier-Valladon, S. & Raybaut, P. (1995) *Histórias de Vida, Teoria e Prática* (Trad. Quintela, J.). Oeiras. Celta Editora (Original publicado em 1983).
- Salgado, L. (1981), Alfabetização e/ou Educação de Base de Adultos uma perspectiva de desenvolvimento. In *Política Educacional num contexto de crise e transformação social*. Lisboa. Moraes Editores/IED.
- Salgado, L. (1990), *O outro lado da educação – para além do instituído*. Revista Crítica de Ciências Sociais, 29, Fevereiro 1990, pp. 105-119. Retirado em Outubro 12, 2011 de http://www.ces.fe.uc.pt/publicacoes/rccs/029/Lucilia_Salgado_pp.105-119.pdf
- Salgado, L. (1995), Políticas e Práticas da Educação de Adultos em Portugal – Perspectiva Multicultural. In *A Educação de Adultos em Contexto Multicultural*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Toffler, A. (1995), *A Terceira Onda*. Rio de Janeiro. Record. 21ª edição (Original publicado em 1980)

ANEXOS

Anexo 1

II.2.8 - Alunos matriculados em modalidades de educação/formação orientadas para adultos, por município, segundo o nível de ensino ministrado e a natureza institucional do estabelecimento, 2009/2010

II.2.8 - Students enrolled in adult oriented education/training modalities by municipality, according to the level of education provided and the nature of the institution, 2009/2010

	Ensino básico									Ensino secundário		
	1º Ciclo			2º Ciclo			3º Ciclo					
	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado
	Unit: No.											
Portugal	3 260	2 978	282	15 992	10 717	5 275	124 466	77 604	46 862	142 523	96 957	45 566
Continente	2 931	2 680	251	15 735	10 480	5 255	122 908	76 433	46 475	140 243	94 840	45 403
Norte	1 423	1 242	181	8 165	4 941	3 224	56 854	32 053	24 801	54 225	32 036	22 189
Minho-Lima	11	5	6	588	71	517	4 091	1 942	2 149	3 182	1 188	1 994
Arcos de Valdevez	4	0	4	88	1	87	385	5	380	338	26	312
Caminha	1	0	1	94	0	94	362	1	361	368	9	359
Melgaço	0	0	0	0	0	0	4	0	4	75	0	75
Monção	1	0	1	245	0	245	266	30	236	339	4	335
Paredes de Coura	0	0	0	0	0	0	35	12	23	70	0	70
Ponte da Barca	0	0	0	0	0	0	38	0	38	16	15	1
Ponte de Lima	1	1	0	47	14	33	745	125	620	459	136	323
Valença	0	0	0	3	3	0	104	92	12	92	90	2
Viana do Castelo	4	4	0	97	53	44	1 959	1 676	283	1 084	908	176
Vila Nova de Cerveira	0	0	0	14	0	14	193	1	192	341	0	341
Ávado	21	10	11	1 007	788	219	6 539	1 723	4 816	6 482	3 219	3 263
Amares	3	3	0	67	67	0	277	177	100	184	153	31
Barcelos	6	2	4	239	204	35	2 459	592	1 867	1 716	784	932
Braga	5	5	0	582	513	69	2 211	770	1 441	3 065	1 795	1 270
Esposende	6	0	6	84	3	81	606	156	450	573	123	450
Terras de Bouro	0	0	0	0	0	0	77	3	74	25	24	1
Vila Verde	1	0	1	35	1	34	909	25	884	919	340	579
Ave	67	19	48	794	501	293	7 688	4 048	3 640	6 218	3 992	2 226
Fafe	0	0	0	44	2	42	797	218	579	457	266	191
Guimarães	8	7	1	357	264	93	2 090	1 545	545	1 336	1 168	168
Póvoa de Lanhoso	6	6	0	29	29	0	240	103	137	193	192	1
Santo Tirso	40	1	39	57	57	0	960	870	90	673	672	1
Trofa	3	2	1	81	36	45	904	537	367	774	457	317
Vieira do Minho	0	0	0	0	0	0	201	1	200	68	67	1
Vila Nova de Famalicão	8	1	7	149	36	113	2 242	552	1 690	2 408	861	1 547
Vizela	2	2	0	77	77	0	254	222	32	309	309	0
Grande Porto	219	206	13	1 993	1 263	730	17 349	10 828	6 521	19 950	10 915	9 035
Espinho	1	1	0	29	29	0	330	284	46	388	385	3
Gondomar	41	40	1	293	256	37	2 155	1 549	606	2 418	1 799	619
Maia	0	0	0	141	134	7	1 516	1 456	60	1 146	926	220
Matosinhos	78	77	1	193	96	97	2 242	1 478	764	2 006	1 163	843
Porto	33	33	0	556	440	116	4 823	2 902	1 921	6 569	2 561	4 008
Póvoa de Varzim	0	0	0	3	3	0	497	495	2	608	488	120
Valongo	56	49	7	200	26	174	1 295	451	844	1 342	574	768
Vila do Conde	0	0	0	36	9	27	795	342	453	575	318	257
Vila Nova de Gaia	10	6	4	542	270	272	3 696	1 871	1 825	4 898	2 701	2 197
Tâmega	368	336	32	1 496	692	804	10 525	6 317	4 208	8 642	5 532	3 110
Amarante	13	0	13	223	6	217	1 322	474	848	923	450	473
Baião	5	5	0	26	25	1	232	191	41	243	239	4
Cabeceiras de Basto	7	0	7	152	77	75	440	115	325	269	109	160
Castelo de Paiva	0	0	0	4	4	0	185	127	58	202	88	114
Celorico de Basto	4	4	0	107	107	0	1 154	1 151	3	548	548	0

Cinfães	310	310	0	34	34	0	394	394	0	83	81	2
Felgueiras	5	4	1	211	70	141	1 296	593	703	2 114	1 589	525
Lousada	0	0	0	31	7	24	908	420	488	592	364	228
Marco de Canaveses	8	8	0	166	166	0	930	872	58	911	341	570
Mondim de Basto	0	0	0	0	0	0	3	3	0	37	37	0
Paços de Ferreira	2	2	0	120	60	60	764	405	359	521	390	131
Paredes	12	1	11	168	66	102	1 625	656	969	965	452	513
Penafiel	2	2	0	254	70	184	1 192	913	279	1 109	825	284
Resende	0	0	0	0	0	0	45	1	44	19	18	1
Ribeira de Pena	0	0	0	0	0	0	35	2	33	106	1	105
Entre Douro e Vouga	25	25	0	1 099	946	153	5 071	3 913	1 158	4 215	3 479	736
Arouca	0	0	0	799	648	151	445	69	376	365	114	251
Oliveira de Azeméis	6	6	0	56	56	0	1 233	927	306	1 436	1 278	158
Santa Maria da Feira	1	1	0	208	206	2	2 497	2 107	390	1 752	1 455	297
São João da Madeira	18	18	0	32	32	0	686	685	1	512	483	29
Vale de Cambra	0	0	0	4	4	0	210	125	85	150	149	1
Douro	67	4	63	568	312	256	3 148	1 966	1 182	2 839	1 688	1 151
Alijó	0	0	0	0	0	0	55	0	55	38	36	2
Armamar	0	0	0	0	0	0	2	0	2	2	0	2
Carraceda de Ansiães	0	0	0	34	0	34	16	0	16	1	0	1
Freixo de Espada à Cinta	0	0	0	0	0	0	3	2	1	0	0	0
Lamego	0	0	0	29	29	0	212	139	73	303	271	32
Mesão Frio	57	0	57	2	0	2	86	0	86	39	39	0
Moimenta da Beira	0	0	0	3	3	0	305	304	1	302	300	2
Penedono	0	0	0	0	0	0	1	0	1	2	0	2
Peso da Régua	0	0	0	9	9	0	182	182	0	204	204	0
Sabrosa	4	0	4	92	0	92	259	2	257	365	1	364
Santa Marta de Penaguiã	0	0	0	1	0	1	1	0	1	10	9	1
São João da Pesqueira	2	0	2	85	0	85	330	0	330	423	11	412
Sernancelhe	0	0	0	0	0	0	4	3	1	12	12	0
Tabuaço	0	0	0	1	0	1	4	0	4	27	27	0
Tarouca	0	0	0	0	0	0	2	1	1	26	0	26
Torre de Moncorvo	0	0	0	0	0	0	3	1	2	78	43	35
Vila Flor	0	0	0	29	29	0	2	2	0	4	3	1
Vila Nova de Foz Côa	0	0	0	0	0	0	875	875	0	16	0	16
Vila Real	4	4	0	283	242	41	806	455	351	987	732	255
Alto Trás-os-Montes	645	637	8	620	368	252	2 443	1 316	1 127	2 697	2 023	674
Alfândega da Fé	0	0	0	0	0	0	25	23	2	3	3	0
Boticas	0	0	0	0	0	0	15	14	1	0	0	0
Bragança	5	4	1	133	109	24	752	354	398	924	660	264
Chaves	611	611	0	102	102	0	681	677	4	775	775	0
Macedo de Cavaleiros	1	0	1	23	0	23	199	3	196	267	90	177
Miranda do Douro	7	7	0	96	35	61	121	121	0	135	130	5
Mirandela	6	0	6	67	1	66	432	1	431	220	63	157
Mogadouro	0	0	0	0	0	0	8	1	7	88	17	71
Montalegre	0	0	0	1	1	0	5	3	2	56	56	0
Murça	0	0	0	0	0	0	22	20	2	2	2	0
Valpaços	14	14	0	92	92	0	111	93	18	90	90	0
Vila Pouca de Aguiar	1	1	0	28	28	0	65	3	62	115	115	0
Vimioso	0	0	0	78	0	78	3	0	3	0	0	0
Vinhais	0	0	0	0	0	0	4	3	1	22	22	0

	Basic education									Secondary education		
	1st cycle			2nd cycle			3rd cycle					
	Total	Public	Private	Total	Public	Private	Total	Public	Private	Total	Public	Private

© INE, I.P., Portugal, 2011. Informação disponível até 30 de Setembro de 2011. Information available till 30th September, 2011.

Fonte: Ministério da Educação e Ciência - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.

Source: Ministry of Education and Science - Office of Statistics and Planning of Education.

Nota: No que se refere às modalidades de educação/formação orientadas para adultos, os Processos de Reconhecimento de Validação de Competências (RVCC) e os Cursos de Educação e Formação de Adultos têm vindo a substituir gradualmente o ensino recorrente.

Note: Regarding adult oriented education/training modalities, the processes of Recognition, Validation and Certification of Competences (RVCC) and the Adult Education and Training Courses have been gradually replacing the recurrent education courses.

Anexo 2

Experiência	Idades																			
	Adultos																			
	A	B	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	
Idades	38	55	42	46	47	59	33	48	62	31	37	48	41	48	49	63	67	47	48	
Média por sexo	47,8										47,9									
Média por da amostra	47,8																			

Anexo 3

	Idades do abandono escolar																			
	Adultos																			
	A	B	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	
Idades	16	12	14	16	16	10	14	14	11	14	14	13	16	13	15	12	14	16	16	
Média por sexo	13,7										14,3									
Média por da amostra	14																			

Anexo 4

	Escolaridade antes do Processo RVCC																			
	Adultos																			
	A	B	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	
Escolaridade	6	4	8	8	8	4	6	7	4	4	7	6	7	4	8	4	4	8	8	
Média por sexo	6,1										6									
Média da amostra	6,1																			
4º ano		1				1			1	1				1		1	1			
5º - 6º	1						1					1								
7º -9º			1	1	1			1			1		1		1			1	1	

Anexo 5

Profissão	Profissões dos adultos																			Total
	Adultos																			
	A	B	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	
Motorista																			1	1
GNR																		1		1
Reformado																1	1			2
Técnico telecomunicações															1					1
Desempregado			1	1	1	1								1						5
Empregado de armazém													1							1
Técnico de manutenção												1								1
Serralheiro												1								1
Panificador											1									1
dona de casa									1											1
ajudante familiar								1												1
manicure							1													1
Auxiliar de serviços gerais																				0
comerciante		1																		1
empregada de balcão	1																			1

Anexo 6

Matriz de registo de respostas														
Tarefa		Nível 1			Nível 2			Nível 3			Nível 4			Total
		LP	LD	LQ	LP	LD	LQ	LP	LD	LQ	LP	LD	LQ	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Adulto	A	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0,5	0,5	9
	B	1	0,5	1	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0	0	0,5	0,5	6,5
	C	1	0,5	1	0,5	0	1	0	0	1	0,5	0	0	5,5
	D	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	0,5	0,5	10,5
	E	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0,5	10,5
	F	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0,5	0,5	9
	G	1	1	1	1	0,5	1	1	1	1	0,5	0	0,5	9,5
	H	1	0,5	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	10,5
	I	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	0,5	0,5	10,5
	J	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0,5	0,5	0,5	9,5
	K	1	1	1	0,5	0,5	1	0,5	1	1	0,5	1	0,5	9,5
	L	1	1	1	0,5	1	1	1	1	0	0,5	0,5	0,5	9
	M	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0,5	0,5	9
	N	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	10
	O	0	1	1	0,5	1	1	0,5	1	0	0,5	0,5	0,5	7,5
	P	1	1	1	1	1	1	0,5	1	1	1	0,5	0,5	10,5
	Q	1	1	1	0,5	1	1	0,5	1	0	0	0,5	0	7,5
	R	1	1	1	0	1	0	0,5	1	0	0	0,5	0,5	6,5
	S	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1	11,5
	T	1	1	1	1	1	1	0,5	1	1	0,5	0,5	0	9,5
	Total	0,95	0,85	1	0,8	0,875	0,95	0,775	0,725	0,5	0,47	0,1	0,5	

Anexo 7

Actividades	Matriz de registo de actividades quotidianas dos adultos																				Total
	Adultos																				
	A	B	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T		
Grupo coral	1							1												2	
regresso à escola	1		1														1	1		4	
catequista	1							1												2	
compra de casa	1									1	1				1					4	
participação na escola dos	1			1					1	1										4	
passar /férias	1	1			1	1	1			1	1	1	1	1				1		11	
ver TV	1						1		1			1	1		1			1		7	
causas solidárias	1		1				1			1	1			1						6	
cozinhar	1		1											1						3	
ler	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19	
campismo		1		1		1									1					4	
trabalhos manuais		1	1		1			1	1			1		1					1	8	
convívios			1		1		1							1				1	1	6	
marchas populares																				0	
ouvir música				1	1		1		1						1			1	1	7	
ver cinema				1			1	1			1	1	1	1				1		8	
problemas de saúde				1					1											2	
desporto juvenil				1										1	1	1		1		5	
Condomínio				1								1							1	3	
Internet				1	1		1		1	1		1	1	1	1		1	1	1	12	
desporto adulto					1	1	1			1	1		1		1			1		8	
escrever							1										1			2	
vivência no estrangeiro							1		1					1	1	1				5	
participação associativa												1	1				1		1	4	
jogos				1								1		1						3	
teatro													1							1	
palavras cruzadas															1					1	
formação profissional	1						1	1	1		1	1		1	1	1		1	1	11	
	11	4	6	10	7	4	12	6	9	7	9	9	9	11	11	3	5	11	8		